

”Da kunne vi ikke snakket to språk”

Vilkår for tospråklig praksis i en skolekontekst

Åse Lund

Masteroppgave i Norsk som andrespråk
Institutt for lingvistiske og nordiske studier
Universitetet i Oslo
Juni 2007

Innhold

Forord	iii
1. Innledning	1
1.1 Forskningsspørsmål	3
1.2 En kort presentasjon av den tyrkiske innvandrerbefolkningen i Norge	4
1.3 En kort presentasjon av tyrkisk	6
1.4 Oppgavens struktur	7
2. Teoretiske perspektiver	9
2.1 Tospråklighet	9
2.2 Morsmålets betydning	12
2.3 Tospråklig praksis	14
2.4 Identitet og språk	18
2.5 Kontekst	20
2.6 Interaksjonsmønstre	21
2.7 Språkmodus	21
2.8 Lovverk og læreplaner	25
2.9 Sammendrag	31
3. Datagrunnlag og metode	33
3.1 Skolen	33
3.2 5a	36
3.3 Informantene	37
3.4 Datainnsamling	43
3.4.1 Observasjoner	44
3.4.2 Videomaterialet	45
3.4.3 Spørreskjemaer og intervjuer	47
3.5 Å bli observert	48
3.6 Spørsmål om språkvalg	50

3.7 Transkribering	52
3.7.1 Transkriberingsnorm	52
3.7.2 Transkribering av det tyrkiske materialet	54
3.8 Sammendrag	55
4. Analyse	57
4.1 Språkbruk i klasserommet	57
4.2 Lærer-elevsamtalene	59
4.2.1 Opptak 1: Pembe og Asil	59
4.2.2 Diskusjon	66
4.2.3 Opptak 2: Emin og Asil	68
4.2.4 Diskusjon	71
4.2.5 Sammendrag	72
4.3 Elevsamtalene	73
4.3.1 Opptak 4: Yo show	73
4.3.1.1 Pembe	74
4.3.1.2 Emin	81
4.3.1.3 Coşkun	85
4.3.2 Opptak 3: Coşkun, Hande og Volkan lager film	89
4.3.3 Diskusjon	97
5. Konklusjon	101
5.1 Forventninger om norsk kontekst med den tospråklige læreren	101
5.2 I tospråklig modus med jevnaldrende	102
5.3 Er skolen en tospråklig kontekst?	103
5.4 Avsluttende kommentarer	104
5.5 Forslag til videre arbeid	106
Litteratur	107
Vedlegg	117

Forord

Først og fremst vil jeg takke informantene mine, Coşkun, Emin, Pembe, Hande og Volkan for kreativ språkbruk foran kameraet og tålmodighet til å svare på alle spørsmålene mine. Det dere gjør som den mest naturlige ting i verden, har gitt meg mye spennende materiale som har vært grunnlaget for denne oppgaven. En takk går også til hele 5a som tok meg så godt i mot i observasjonsperioden, og til klassens lærere som lot meg komme og forstyrre i en travel skolehverdag. Spesielt takk til Asil som hjalp til med gjennomføringen av videoopptakene.

Å komme fra veiledning hos Finn Aarsæther ga meg hver gang nytt mot i arbeidet med oppgaven. Takk for gode råd og verdifulle samtaler som alltid har ført til nye ideer og framgang i prosjektet.

I dette prosjektet har store deler av datamaterialet vært på et språk jeg ikke kan. Uten hjelp til transkribering og oversetting ville ikke oppgaven ha blitt skrevet. Jeg har derfor mye å takke Careli Salas og Pinar Ekiz for. Jeg vil også takke Emel Türker for å ha dobbeltsjekket samtaleutdragene som er brukt i oppgaven. Gunnhild Magnussen fortjener en takk for språkvask av oppgaven.

På lesesalen i Henrik Wergelands hus var jeg i godt selskap blant masterstudiner i samme situasjon. Lunsjpauser og utallige andre typer pauser har hjulpet på humøret. Det er godt å vite at man ikke er alene på turen ned i en bølgedal.

Jeg skylder også mamma og pappa en takk for at de lot meg flytte lesesalen hjem en periode. Takk, Thorbjørn, for at du var der de gangene jeg trengte å slippe ut litt damp.

Åse Lund

Oslo, mai 2007

1. Innledning

- P: i tanta mi sin ehh tanta mi sin jente går i ((navn på skole)) hun sier at det er ikke lov å snakke tyrkisk i norsktimer bare i tyrkiske timer
- A: ja hva synes du om det a
- P: (ikke noe)
- A: **iyi bir şey mi**
er det en bra ting
- P: det er dårlig
- A: **niye**
hvorfor
- P: hvis vi ikke klarer å for- forklare noe så kan så kunne vi forklare det på tyrkisk til [ve]nnene våre kanskje
- A: [ja]
- A: jaha
- P: hvis dem snakker tyrkisk så tar dem med lærerne med dem til rektor
- A: det er så strengt
- P: ja
- A: ja ((pause)) ville dere hatt lyst til å gjort det sånn på skolen her eller
- P: nei
- A: hvorfor ikke
((opphold))
- A: hm
- P: mmm
- A: synes det var veldig fint det du sa
- P: det hadde ikke blitt bra
- A: nei
- P: mm da kunne vi ikke snakket to språk

Dette utdraget, som oppgavens tittel er hentet fra, er fra et opptak der den tyrkisktalende læreren Asil og eleven Pembe har en samtale om tospråklighet og om det å være flerkulturell. I utdraget beskriver Pembe hvordan situasjonen kan være for minoritets elever i skolehverdagen. På Pembes skole er denne situasjonen fremmed. Der ville de aldri ha straffet elevene for at de bruker morsmålet sitt. Det er i denne konteksten jeg ønsker å undersøke

vilkårene for tospråklig praksis. Denne oppgaven vil belyse tyrkisk-norske femteklassingers muligheter for og faktiske bruk av to språk i en skolekontekst der de i utgangspunktet ønsker at elevene skal kunne bruke morsmålet både i og utenfor klasserommet.

For alle som driver med andrespråksforskning og tospråklighetsstudier er det flerkulturelle og flerspråklige samfunnet en del av bakgrunnen for forskningen. I Norge var det behovet for lærere i norsk som andrespråk som gjorde at andrespråksforskningen ble etablert tidlig på 1980-tallet (Kulbrandstad 1996). I dag er Norge et flerkulturelt land med mange ulike språkgrupper. Det heterogene samfunnet gjenspeiles i skolen. Mange skoler, spesielt i de større byene, har en stor andel *minoritetsspråklige* elever. I Stortingsmelding 25 (1998/99) om morsmålsopplæring i grunnskolen, brukes *Språklig minoritet* om ”elever i grunnskolen som ikke har norsk som morsmål (førstespråk) og som først ved kontakt med samfunnet ellers, eventuelt gjennom opplæringen i skolen, lærer seg norsk” (KD 1998/99). Per 1. januar 2006 var det 50 194 barn i alderen 6 til 15 år med innvandrerbakgrunn i Norge (SSB 2006b). Dette tallet inkluderer alle barn som er født i utlandet og har kommet til Norge som innvandrere, og barn som er født i Norge av to utenlandsfødte foreldre.

Holmen og Jørgensen (1997) mener at det i mange land i Nordvest-Europa er tre vanlige måter å betrakte minoritets elever på. Den ene er å se på elevene som om de mangler noe (*the deficit view*), fordi de ikke har tilstrekkelige kunnskaper i majoritetsspråket. Det er dette synet som kommer til uttrykk i NRKs beskrivelse av programmet *Norsk for nybegynnere*: ”Møt fem unge mennesker (...) som har masse ressurser – men språk som en treåring” (NRK). NRKs beskrivelse regner ikke med de portretterte innvandrernes morsmål når de skal beskrive språkferdighetene deres. De mangler altså noe fordi de ikke behersker norsk. Den andre måten å betrakte minoritets elever på er å betrakte dem som ”dobbeltspråklige” (Holmen & Jørgensen 1997). I henhold til dette synet blir tospråklige forventet å ha de samme ferdighetene som en enspråklig i begge språkene. Ifølge Holmen og Jørgensen følger selv de mest progressive skolene en norm om dobbeltspråklighet. ”There is very little in the direction of combining the skills acquired in the two languages, or thinking in terms of bicultural identity etc” (Holmen & Jørgensen 1997: 130). En skole med et integrert syn på tospråklighet vil ikke skille mellom elevenes praksis og ferdigheter i de to språkene, men se dem under ett. Dette er den tredje måten å betrakte minoritets elever på, men Holmen og Jørgensen mener det ikke er en lett oppgave å finne en skole med dette synet på tospråklighet i Danmark. Som jeg vil vise i denne oppgaven, gjør lovverk og læreplaner det til en vanskelig

oppgave også i Norge. Her i landet har minoritets elever rett til tospråklig opplæring i en overgangsperiode hvis de ikke har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å kunne følge den vanlige opplæringen på skolen (se 2.8 Lovverk og læreplaner). Når elevene har nådd målet om tilstrekkelige kunnskaper i norsk, er ikke lenger minoritetsspråkene skolens ansvar.

Det er flere grunner til at jeg har valgt å studere tyrkisk-norske barns språkpraksis. For det første er den tyrkiske innvandrerbefolkningen i Norge en stor og etablert gruppe. Samtidig er det tidligere gjort få studier av nordmenn med tyrkisk bakgrunn. Innen språkvitenskapen finnes det tre nyere norske studier. Türker (2000) har studert tyrkisk-norske ungdommer/unge voksne med hensyn til kodeveksling og språkskifte. Post doc.-prosjektet hennes er en sosiolingvistisk studie av barn med tyrkisk bakgrunn i fem- til niårsalderen med hensyn til språkkontakt og språkskifte (artikkel under publisering). Nistov (2001) har undersøkt hvordan ungdomsskoleelever med tyrkisk som morsmål uttrykker referanse i skriftlige narrativer på norsk. I Danmark er det gjennomført en langtidsstudie av tyrkisk-danske barns språkutvikling fra skolestart til utgangen av grunnskolen, der blant annet tospråklig praksis er undersøkt (Køge-prosjektet. Se bl.a. Jørgensen 1998 og 2003). Noe liknende større prosjekt om tyrkisk-norske barns språkpraksis finnes ikke. Denne studien vil derfor tilføre nyttig kunnskap om språkpraksisen til elever med tyrkisk som morsmål i Norge.

Innledningskapittelet vil ta for seg prosjektets forskningsspørsmål, gi en kort presentasjon av den tyrkiske innvandrerbefolkningen i Norge og det tyrkiske språket, og til slutt gi en oversikt over oppgavens innhold.

1.1 Forskningsspørsmål

I denne oppgaven vil jeg undersøke en gruppe tyrkisk-norske elevers muligheter for og faktiske bruk av to språk i en skolekontekst, for på den måten å framskaffe kunnskap om vilkårene for tospråklig praksis i den norske grunnskolen. Dette spørsmålet vil jeg belyse gjennom analyse av samtaler mellom elever i femte klasse med tyrkisk som morsmål og samtaler mellom elevene og en tospråklig lærer. Sentrale spørsmål knyttet til samtalene vil være i hvilken grad læreren legger opp til en tospråklig kontekst, og hvordan det i så fall foregår. Hvorvidt og for hvilke formål elevene og læreren kodeveksler vil også være sentrale spørsmål fordi det vil gi et innblikk i hvordan tospråklige utnytter de språklige ressursene sine. Gjennomgangen av kodevekslingsforskningen i kapittel to vil gi en innføring i dette

mangfoldige forskningsfeltet. Forskningsspørsmålet vil også belyses gjennom spørreskjemaer, intervjuer og observasjoner på skolen. Disse dataene kan blant annet gi svar på hvilke holdninger den aktuelle skolen har til tospråklighet. Alle dataene vil i tillegg bli sett i relasjon til gjeldende lovverk og læreplaner for tospråklig opplæring i den norske grunnskolen, fordi all organisering av undervisning på norske skoler er underlagt disse styringsdokumentene. Elevenes egne rapporteringer om tospråklig praksis vil gi et godt supplement til observerte data.

Kapittel to er en gjennomgang av de teoretiske perspektivene som bidrar til å kaste lys over forskningsspørsmålet. Grosjeans modusbegrep og Lanzas kontekstbegrep er en viktig del av teorigrunnlaget fordi de kan være med på å belyse hvilke faktorer som påvirker elevers muligheter til å bruke to språk i skolen. For å kunne beskrive hvordan konteksten skapes i løpet av samtalen, har Lanza introdusert et sett med samtalestrategier som brukes i samtale mellom voksne og barn i hennes prosjekt. I dette prosjektet kan Lanzas samtalestrategier belyse hvilke muligheter elevene har for å bruke to språk i samtale med en tospråklig lærer og samtidig belyse elevenes faktiske bruk av to språk. Jeg vil både undersøke hvilke strategier læreren bruker i samtale med elevene og studere elevenes reaksjoner på lærerens språklige atferd. Grosjeans modusbegrep og Lanzas kontekstbegrep beskrives nærmere i 2.7.

Denne oppgavens forskningsspørsmål er interessant fordi vilkårene for tospråklig praksis i den norske skolen er dårlig kartlagt. Det finnes to nyere studier av tospråklig praksis i norsk skolekontekst (Svendsen og Aarsæther 2004). I disse studiene var blant annet elevsamtaler en del av dataene. I denne studien blir også samtaler mellom elevene og en tospråklig lærer undersøkt. Det gir meg muligheten til å si noe om elevenes muligheter til å bruke to språk i opplæringen. Mange studier bekrefter at morsmålet kan ha betydning for minoritetselevs språklige, faglige og kognitive utvikling, samt identitetsutviklingen (se 2.2). I en skolekontekst der minoritetselever har mulighet for å bruke to språk, er det nødvendigvis også vilkår for minoritetenes morsmål.

1.2 En kort presentasjon av den tyrkiske innvandrerbefolkningen i Norge

1. januar 2006 talte den tyrkiske innvandrerbefolkningen i Norge 14 084 personer (SSB 2006a). Med tyrkisk innvandrerbefolkning menes både personer som er født i Tyrkia og har

bosatt seg i Norge, såkalte "førstegenerasjonsinnvandrere" (brukes av SSB i for eksempel Lie 2004) og personer som er født i Norge av to tyrkiskfødte foreldre, men som ikke selv har innvandret til landet. Oslo og Drammen er de kommunene med størst andel innbyggere med tyrkisk bakgrunn. Oslo har flest innbyggere med tyrkisk bakgrunn, mens Drammen er den kommunen med størst prosentandel tyrkiske innvandrere. Årsaken til dette er at industrien i Drammens-området importerte billig arbeidskraft fra Tyrkia fra midten av 60-tallet da det var mangel på dette i Norge. Det kom arbeidsinnvandrere fra Tyrkia til Norge helt fram til innvandringsstoppen i 1975 (Lie 2004). Senere har det kommet mange gjennom familiegjenforening og som flyktninger. De fleste flyktningene fra Tyrkia er kurdere. Fordi det har vært forbudt å snakke om kurdisk etnisitet i Tyrkia, har det også vært vanlig blant kurdiske innvandrere i Norge å ikke snakke så høyt om bakgrunnen sin (Nistov 2001: 94). Nistov (2001) peker på at da hun samlet inn data, hadde åpenheten rundt det å ha kurdisk opphav kommet ganske langt i Norge. Ved å stille aktuelle informanter spørsmål om språkbruk i hjemmet, kunne Nistov få informanter med tyrkisk som morsmål og ekskludere kurdisktalende, noe som var viktig for studien hennes. Informantene i denne studien ble plukket ut av skolen jeg samarbeidet med. Jeg ønsket informanter med ferdigheter i både norsk og tyrkisk, men presiserte ikke at jeg ønsket informanter med tyrkisk og ikke kurdisk bakgrunn. Allikevel regner jeg det som ganske sikkert at ingen av informantene har kurdisk bakgrunn. Denne antakelsen støttes av at skolen er opptatt av å trekke fram den enkelte elevs bakgrunn, også kureres. Dessuten vet jeg at det er et stort kurdisk miljø i byen. Det er derfor lite trolig at kurdisk opphav ville blitt holdt skjult. I intervjuer og spørreskjemaer spurte jeg elevene om egen og familiemedlemmers språkbruk. Det ble svart at både tyrkisk, norsk og engelsk var i bruk, men ikke kurdisk.

I videoopptakene, som er en del av datagrunnlaget for denne oppgaven, har informantene mange referanser til tyrkisk kultur. I samtaler med meg fortalte de om mediebruken sin. Alle elevene har mulighet til å se tyrkisk tv hjemme. Spesielt musikkprogrammer med musikkvideoer er populært blant elevene. De laster ned tyrkisk populærmusikk fra internett og kjøper cd-er i Tyrkia. Nettopp internett gjør den tyrkiske populærkulturen tilgjengelig for elevene. Denne tilgjengeligheten gjenspeiler seg i elevenes oppdaterte kunnskap om aktuelle filmer og hitlåter fra Tyrkia. I nærområdet til informantene i studien finnes det tyrkisk litteratur og aviser på biblioteket. "Det flerspråklige bibliotek", som er drevet av Deichmanske Bibliotek i Oslo, formidler kultur fra store deler av verden til hele Norge. Der har den tyrkiske befolkningen i Norge muligheten til å finne litteratur, aviser og tidsskrifter,

samt musikk og filmer på sitt eget språk. Den tyrkisk-norske språkforskeren Emel Türker sier det slik:

Although I cannot estimate the interest the average Turkish immigrant in Norway demonstrates in reading Turkish literature, I can say that almost every Turkish family in Norway has some access to contemporary language of Turkey, both spoken and written (Türker 2000: 37).

Utover Türkers studier av tyrkisk-norske ungdommer og barn med hensyn til språkkontakt og språkskifte (Türker 2000, artikkel under publisering), finnes det ingen studier som har kartlagt den tyrkisk-norske befolkningens bevaring og bruk av morsmålet sitt. Men ut fra det jeg vet om den tyrkiske befolkningen i Norge, er det naturlig å anta at tyrkisk blir mye brukt i mange sammenhenger. Informantene i denne oppgaven rapporterer om bruk av tyrkisk i hjemmet og med andre familiemedlemmer i Norge. I mange større byer finnes det butikker som er drevet av innvandrere fra Tyrkia. Derfor har mange muligheten til å bruke morsmålet sitt også utenfor familien. Det finnes også flere tyrkiske foreninger og menigheter i Norge.

1.3 En kort presentasjon av tyrkisk

Under vil jeg gi en kort beskrivelse av tyrkisk. Hensikten med dette er å gi leseren et bedre utgangspunkt til å lese analyseeksemplene som er brukt i oppgaven. Det er god overensstemmelse mellom tale og skrift i tyrkisk. Det var en fordel da samtaledataene i dette prosjektet skulle transkriberes. På grunn av mine manglende tyrkiskkunnskaper var det nødvendig å bruke transkriberingsassistenter. Overensstemmelsen mellom tale og skrift gjorde det mulig for meg å kvalitetssikre deres jobb (se 3.7.2 Transkribering av det tyrkiske materialet). Det er også en fordel i forhold til transkribering at tyrkisk skrives med det latinske alfabetet. Da unngås problemer som kan oppstå når andre skriftsystemer skal oversettes til det latinske alfabetet for å gjøre det leselig for norske lesere.

Atatürk, den tyrkiske republikkens grunnlegger, gjennomførte språkreformen som skulle føre det tyrkiske skriftspråket nærmere talespråket. Den arabiske skriften ble avskaffet i 1928 og erstattet med det latinske alfabetet. I tillegg til bokstavene fra *a* til *z* (minus *x*) finnes bokstavene *ç*, *ğ*, *ı*, *ö*, *ş* og *ü* i det tyrkiske alfabetet. *Ç* er en ustemt affrikat som uttales som *ch* i engelsk, som for eksempel i *champion*. En vanlig *c* uttales i tyrkisk som *j* i *jeans*. *Ğ* kalles ”yumuşak g” (bløt *g*) (Brendemoen 1990: 164) og har blant annet den funksjonen at den

forlenger vokalen foran. *I* (*ı*) er en bakre urundet vokal som uttales som norsk *o*, men uten lepperundingene. Siden det også finnes *i* som i norsk i tyrkisk, skrives denne med prikk over både stor og liten bokstav (*i* og *İ*). *Ş* uttales som *skj* i norsk *skje*. Tyrkisk er et SOV-språk, det vil si at rekkefølgen i utsagnssetninger stort sett er subjekt-objekt-verbal. Fordi tyrkisk er et agglutinerende språk, føyes alle bøyningsendinger til en stamme som aldri forandres. Hver bøyningsending har bare én funksjon. Med mange bøyningsendinger kan ett ord bli veldig langt.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. Kapittel 2 er en gjennomgang av teoretiske perspektiver som er med på å belyse oppgavens forskningsspørsmål. Stikkord for dette kapitlet er tospråklighet, morsmål, kodeveksling, identitet, kontekst og integrering. I kapittel 3 presenteres oppgavens datagrunnlag og metoden jeg har valgt for å samle inn dataene. I første del av dette kapitlet gir jeg en grundig beskrivelse av informantenes skole, samt en beskrivelse av klassen og en presentasjon av fokuselevne i studien, begrunnet med at dette er variabler som er viktige å ta hensyn til i analysen av materialet. Resten av kapitlet tar for seg det metodiske, fra datainnsamling til bearbeiding av materialet. Fjerde kapittel er oppgavens analysekapittel. Dette kapitlet er delt inn i to deler, en som omhandler samtaler mellom elevene og den tospråklige læreren og en som tar for seg elevsamtaler. I analysen vil det være spesielt fokus på språkpraksis i ulike kontekster samtidig som det blir lagt vekt på individuelle forskjeller. Analysekapitlet inneholder også en gjennomgang av hovedfunnene i resultatene av klasseromsobservasjoner, intervjuer og spørreskjemaer. I det avsluttende konklusjonskapitlet (kapittel 5) sammenfatter jeg hovedfunnene i analysene og knytter dem til forskningsspørsmålet.

2. Teoretiske perspektiver

Teorigrunnlaget i dette prosjektet tar utgangspunkt i at tospråklige er kompetente språkbrukere på linje med enspråklige, men på en annen måte enn enspråklige. De er ikke ”dobbelte enspråklige”. Kapittelet åpner med en gjennomgang av tospråklighet. Deretter gir jeg en kort innføring i hvilken betydning morsmålet kan ha for minoritetsspråklige elever. Avsnittet som omhandler tospråklig praksis, åpner med en beskrivelse av ”språking”, og deretter følger en gjennomgang av ulike tilnærminger til kodeveksling. Kodeveksling er sentralt i analysene av samtaledataene i dette prosjektet. Språk er en viktig del av menneskets identitet. 2.4 er en kort gjennomgang av identitetsbegrepet. I dette prosjektet er kontekst en variabel det må tas hensyn til i analysen. Men det er ikke åpenbart hva man legger i kontekstbegrepet. 2.5 er en gjennomgang av ulike måter å betrakte kontekst på. I ulike kontekster kan det være ulike normer for å føre en samtale. Med utgangspunkt i at dataene er samlet inn i en skolekontekst, blir den typiske klasseromsinteraksjonen beskrevet i 2.6. 2.7 er en gjennomgang av Grosjeans språkmodus og Lanzas kontekstbegrep. De to begrepene er en sentral del av teorigrunnlaget. Begrepene er med på å belyse hva som kan påvirke elevenes språkbruk i ulike kontekster, og vil derfor være sentralt i besvarelsen av forskningsspørsmålet. Den siste delen i teorikapittelet går igjennom ulike former for opplæring av språklige minoriteter og de ulike definisjonene av integreringsbegrepet som ligger til grunn for opplæringen.

2.1 Tospråklighet

Fra begynnelsen av det 20. århundre og fram til 1960-tallet var det vanlig, også blant forskere, å anse tospråklighet som skadelig for den intellektuelle utviklingen og for språkutviklingen (Li Wei 2000). I denne perioden ble det blant annet gjort en rekke studier som konkluderte med at enspråkliges intelligens var klart overlegen de tospråkliges. I ettertid har disse studiene blitt regnet som problematiske blant annet på grunn av datidens definisjoner av intelligens og utføring av intelligens tester. Den negative holdningen til tospråklighet gikk hånd i hånd med idealene om én nasjon – ett språk, som var en bærende tanke i romantikkens nasjonsbygging. ”Norsk kultur er sterkt preget av at den nasjonale kulturbyggingen etter selvstendigheten i 1814 i tid falt sammen med romantikken og dens forståelse av forholdet mellom staten og folket” (Hvenekilde 1994: 20). På bakgrunn av dette ble det ført en assimileringsspolitikk mot minoritetsbefolkningen i mange land. I Norge ble samiske elever fram til 1969 nektet

undervisning på morsmålet sitt og det var heller ikke lov til å bruke samisk i andre sammenhenger i skolen, verken i klasserommet eller i friminuttene. Det var også utbredt i pedagogiske kretser å frykte at tospråklige verken ville oppnå full kompetanse i morsmålet eller i andrespråket. Dette ble kalt *semilingualism* eller *halvspråkighet*, og ble først lansert av Hansegård i hans studie av finsk-svenske tospråklige i Tornedalen (Engen & Kulbrandstad 2004, Lanza 1994, Li Wei 2000, Romaine 1995, Skutnabb-Kangas 1981). Senere ble begrepet *dobbel halvspråkighet* lansert. De to begrepene bygger på et syn på tospråklighet som Grosjean (1989, 1997/2000) hevder har vært vanlig både hos forskere, lærere og tospråklige selv. Tospråklige blir betraktet som om de var to enspråklige i en og samme person, ”dobbeltspråklige” (Cromdal & Evaldsson 2003, Holmen & Jørgensen 1997, Lindberg & Selj 2004). Enspråklighet har vært betraktet som det ”normale”, og tospråklige bør derfor ha samme språkkompetanse som de enspråklige i begge språkene. De ”unormale”, ”uvanlige” og ”spesielle” brukerne av to eller flere språk har også blitt betraktet som et potensielt problem, spesielt i skolesammenheng (se 2.8 Lovverk og læreplaner). Siden tospråklige betraktes som to enspråklige i en og samme person, skal de to språkene holdes atskilt.

If there is contact, it is accidental and simply the result of language interference; borrowing and code-switching, which occur in conversations between bilinguals, are either included in the interference category or are explained away as the product of careless language (Grosjean 1989: 5).

Den delen som tar for seg kodeveksling og analysene av datamaterialet i denne oppgaven vil vise at dette ikke er tilfelle. Grosjean mener at tospråklige bør betraktes som tospråklige, ikke som to fullstendige eller ufullstendige enspråklige. Sammen utgjør den tospråkliges språk et fullstendig system. Han bruker en idrettsmetafor for å beskrive dette: En hekkeløper blander ferdigheter fra høydehopp og sprint. Hekkeløperen har ikke de samme ferdighetene i disse to idrettene som en høydehopper og en sprinter, men hekkeløperen anses allikevel som en kompetent idrettsutøver på sitt felt (Grosjean 1989: 6). På samme måte bør tospråklige anses som kompetente språkbrukere, men på en annen måte enn enspråklige. I 2.7 vil jeg beskrive det begrepet Grosjean introduserte for å kunne beskrive tospråkliges språkbruk, *språkmodus*.

Men hvem er tospråklig? Det finnes mange ulike definisjoner av tospråklighet. En enkel definisjon kan være: “The word ‘bilingual’ primarily describes someone with the possession of two languages” (Li Wei 2000: 7). Men denne definisjonen er lite spesifikk. For å finne en mer spesifikk definisjon, er det nødvendig å definere ut fra ulike områder av språket. Opp

gjennom årene har det vært mest vanlig å definere tospråklighet ut fra kompetanse. Men kompetanse er et veldig vanskelig kriterium. Vi har ikke et objektivt mål for hva slags kompetanse som skal være til stede i de to språkene for å være tospråklig. Definisjoner basert på kompetanse er enten for smale eller for vide. Med en smal definisjon vil veldig få kunne defineres som tospråklige, mens med en vid definisjon vil alle kunne sies å være tospråklige (Skutnabb-Kangas 1981). Bloomfields definisjon "native-like control of two or more languages" (Skutnabb-Kangas 1981) er et kjent eksempel på en smal definisjon. Kriteriene for å kunne kalle seg tospråklig er ikke spesifisert i denne definisjonen. Den sier ingen ting om hva det vil si å ha "native-like control". Det finnes ikke en enkelt type språkbruk blant de innfødte språkbrukerne, så det er vanskelig å avgjøre hva som skal være normen. Et alternativ til en kompetansedefinisjon er å definere tospråklighet etter funksjon. Det er det Grosjean gjør når han definerer tospråklighet som "the regular use of two or more languages" (1982). Auer utfyller dette når han sier: "You cannot be bilingual in your head, you have to use two or more languages 'on stage', in interaction, to show others that and how you can use them" (Auer 1984: 7). I følge Auer finnes det ikke én definisjon av tospråklighet. Tospråklighet må defineres gjennom å undersøke tospråkliges språkbruk, hver enkelt tospråklig som "doing being bilingual" (Auer 1984:7).

Det er også vanlig å ta holdningsaspektet i betraktning når en persons tospråklighet skal beskrives (Engen & Kulbrandstad 2004, Mackey 1962/2000, Skutnabb-Kangas 1981). Denne måten å definere tospråklighet på tar i betraktning både den tospråkliges egne holdninger til språkene og andres holdninger til den tospråklige og den tospråkliges språk. Språk er sterkt knyttet til identitet, og hvorvidt en person definerer seg selv som tospråklig vil ofte være knyttet til personens identifisering med språkene. Ofte vil tilknytningen til de ulike språkene være forskjellig. Morsmålet vil kanskje være det språket som den tospråklige er mest følelsesmessig knyttet til. Men for mange minoritets elever kan majoritetsspråket etter hvert bli det viktigste språket fordi det er dette de bruker mest på skolen og i fritiden. Også samfunnets holdninger til elevenes språk vil kunne være avgjørende for elevenes tilknytning til morsmålet.

Dersom barnehage og skoleverk heller ikke støtter språket gjennom morsmålstrening og morsmålsundervisning, vil dette kunne forsterke en likegyldighet eller direkte negativ holdning hos barna (Engen & Kulbrandstad 2004: 45).

Samfunnets holdninger til minoritetselvers morsmål og tospråklighet vil gjenspeiles i elevenes muligheter for å bruke to språk i skolen. Dette er sentralt i denne oppgavens forskningsspørsmål (se 1.1 Forskningsspørsmål).

2.2 Morsmålets betydning

Jag axade från rummet hals på
huvud och kände kaoset växa inuti.
Det var som största vågen som
vällde in mot strand där Halim
gick barfota i solsken (Khemiri
2003: 21).

Sitatet over er fra Jonas Hassen Khemiris roman, *Ett öga rött*¹, og hovedpersonen, Halim, har nettopp fått vite at han ikke lenger får morsmålsopplæring på skolen. Halim oppfatter skolens manglende anerkjennelse av morsmålet hans som et overgrep mot identiteten hans. For elever som Halim kan et utviklet morsmål være vesentlig for identitetsutviklingen deres (Hyltenstam et al. 1996). Med morsmålsundervisning kan skolen bidra til å øke minoritetsspråkernes status, og dette kan igjen bidra til å fremme en positiv selvoppfatning hos elevene (Engen & Kulbrandstad 2004: 194). Ved å verdsette elevenes morsmål kan skolen bidra til at elevene føler at skolen verdsetter dem og deres identitet.

For mange minoritets elever er det ”home-school language mismatch” (Appel & Muysken 1987). Morsmålet som brukes i kommunikasjon med foreldrene og andre familiemedlemmer er ikke godkjent kommunikasjonsmiddel i skolen, der det er majoritetsspråket som gjelder. For svært mange minoritets elever er det vanskelig å utvikle morsmålet til et nivå som er normalt for sitt alderstrinn fordi de ikke møter språket i så mange sammenhenger at det stimuleres til allsidig språkutvikling (Engen & Kulbrandstad 2004: 195). Hvis minoritets elevene ikke får støtte for minoritetsspråket utenfor familien, kan det føre til at barna går over til å bruke majoritetsspråket. Det kan ha store følger for kommunikasjonen mellom foreldre og barn dersom foreldrene ikke behersker majoritetsspråket. Manglende kommunikasjon mellom foreldre og barn kan få store konsekvenser for foreldrenes

¹ *Ett öga rött* er den svenske forfatteren Jonas Hassen Khemiris debutroman der hovedpersonen, Halim, forteller sin historie om et opprør med det ”svenske” på et språk som sprenger grenser og provoserer. Romanen ble karakterisert som en såkalt ”innvandrerroman” og språket sammenlignet med ”rinkebysvensk”, en språkvariant brukt av ungdommer i Stockholms forsteder.

oppdragelse av barna. Morsmålsundervisning kan være med på å gi elevene den språklige stimulansen de mangler i livssituasjonen sin. På denne måten kan morsmålsopplæring være vesentlig for elevenes kontakt med familien.

Mange studier konkluderer med at minoritetselvers morsmål er viktig for elevenes faglige prestasjoner i skolen (se bl.a. Hyltenstam et al. 1996 og Thomas & Collier 2002). Morsmålet kan være et redskap for kunnskapstilegnelse før eleven har utviklet majoritetsspråket tilstrekkelig. Når elevene ikke har tilstrekkelige kunnskaper i majoritetsspråket, kan også den første lese- og skriveopplæringen foregå på morsmålet. På den måten kan elevene knekke lesekode på sitt eget morsmål. Morsmålet kan også være en støtte for andrespråksinnlæringen. Det er viktig at skolen bygger på de språklige ferdighetene elevene allerede har. Elevene har bygd opp et begrepsapparat på sitt eget morsmål som er viktig å utnytte i både språkopplæringen og opplæringen i andre fag i skolen. Det er ikke forskningsmessig grunnlag for å si at morsmålsopplæring er nødvendig for alle minoritets elever, men for mange er det vesentlig at skolen støtter morsmålet deres. Og det er på ingen måte grunnlag for å si at morsmålsopplæring er hemmende for utviklingen av andrespråket. I den norske skolen er det argumentet om å lette elevenes faglige prestasjoner som ligger til grunn for tilbudet om morsmålsopplæring. Opplæring i og på morsmål kan gis i en overgangsperiode til eleven behersker norsk godt nok til å kunne følge all undervisning på norsk.

2.3 Tospråklig praksis

Men bara pappor har sitt eget
språk, bara pappor pratar
khemiriska. Ett språk som är alla
språk blandade, ett språk som är
extra allt med glidningar och
sammanslagna egenord,
specialregler och dagliga undantag.
Ett språk som är arabiska
svordomar, spanska frågeord,
franska kärleksförklaringar,
engelska fotografcitat och svenska
ordvitsar (Khemiri 2006: 108).

Det Khemiri beskriver over er et godt eksempel på den menneskelige aktiviteten som kan kalles *språking*². ”Språking betyr at vi som Homo sapiens tar i bruk de mest effektive språklige virkemidler for å nå våre kommunikative mål” (Svendsen 2005: 171). Informantene i prosjektet mitt har tyrkisk som morsmål og norsk som andrespråk. I en og samme samtale bruker de både norsk og tyrkisk. De bruker også engelsk, slang og norsk med stilisert innvandrersaksent. I dette prosjektet vil noe av datagrunnlaget være videoopptak av de tyrkisk-norske elevene der de blir gitt muligheten til å ta i bruk hele sitt språklige repertoar i kommunikasjonen med hverandre. I analysene av samtalene vil jeg blant annet undersøke elevenes kodeveksling, som er én måte å *språke* på.

Forskning på kodeveksling kan ikke vise til lange tradisjoner (Aarsæther 2004: 15). Myers-Scotton (1995) daterer startskuddet for dagens kodevekslingsforskning tilbake til Blom og Gumperz’ artikkel fra 1972 om kodeveksling i Hemnesberget i Norge (Blom & Gumperz 1972/2000). Blom og Gumperz anså kodeveksling som ”skilled performance” (Myers-Scotton 1995: 47), noe som skiller seg fra et tidligere syn på kodeveksling som tospråkliges manglende språkkompetanse. I dag er kodevekslingsforskning et etablert forskningsfelt, og det har utviklet seg ulike tilnærminger til kodeveksling. Ulike forskere innen feltet har litt ulike syn på hvordan kodevekslingsforskningen skal deles inn. Videre følger noen eksempler på ulik inndeling av forskningsfeltet.

² Begrepet *språking* ble først anvendt av Svendsen i hennes avhandling fra 2004. Jørgensen har brukt et tilsvarende begrep, *languageing*, om ”the multifaceted behaviour” til tyrkisk-danske ungdommer han har studert (Jørgensen 2003).

Auer (1998) mener at det er to dominerende perspektiver i kodevekslingsforskningen, det *grammatiske* og det *sosiolingvistiske* perspektivet. De forskerne som tilhører den grammatiske tilnærmingen, er av den oppfatning at det er grammatiske strukturer som styrer forekomsten av kodeveksling. De grammatiske teoriene forsøker å gi en internlingvistisk forklaring på hvorfor kodeveksling forekommer eller ikke på bestemte steder i en ytring. Poplacks (1979/1980/2000) teori er et eksempel på et forsøk på en slik forklaring, og går ut på at det er restriksjoner for hvor i en ytring kodeveksling kan forekomme. Det ser for eksempel ut til at kodeveksling bare forekommer der den ikke bryter med syntaktiske regler i noen av språkene. Myers-Scottons "Matrix Language Frame Model" (Myers-Scotton & Jake 1995/2000) går ut fra at de to språkene som er involvert i kodeveksling ikke er likestilte. Det ene språket er dominant og setter den grammatiske rammen (frame language), mens det andre støpes inn i denne rammen (embedded language). Myers-Scottons modell fokuserer mer spesifikt på psykolingvistiske prosesser ved tospråklig produksjon enn Poplack. Det sosiolingvistiske perspektivet beveger seg ut over det internlingvistiske og ser på forhold mellom sosial og lingvistisk struktur. Jeg kommer mer inn på ulike teorier innenfor dette perspektivet når jeg skisserer utviklingen fra det sosiolingvistiske perspektivet som rådende innenfor kodevekslingsforskningen til det interaksjonelle alternativet. Auer mener at de rådende tradisjonene (grammatisk og sosiolingvistisk perspektiv) ikke er dekkende for studiet av kodeveksling, "these two traditions leave a gap" (Auer 1998: 5). Auer kommer med et alternativ som kan fylle hullet, en *interaksjonell* tilnærming til kodeveksling. Aarsæther (2004) inkluderer denne tilnærmingen i sin studie av kodeveksling blant pakistansk-norske skolebarn. Innenfor den interaksjonelle tilnærmingen kan ikke meningen som knyttes til de ulike kodene defineres på forhånd ut fra ytre sosiale forhold. Kodevekslingens mening skapes i interaksjonen. Svendsen (2004) inkluderer også en psykolingvistisk tilnærming i sin inndeling av forskning på tospråklig praksis (noe videre enn kodeveksling, men inkluderer kodevekslingsforskning). Den psykolingvistiske tilnærmingen fokuserer på hvordan språkene er lagret og hvordan tospråklig prosessering finner sted ut fra et kognitivt perspektiv (Svendsen 2004: 16). Innenfor denne tilnærmingen finner vi blant annet Grosjeans teori om språkmodus (Grosjean 1997/2000) som blir beskrevet i 2.7. Svendsen ser den interaksjonelle tilnærmingen som en del av den sosiolingvistiske tilnærmingen. Hun deler den sosiolingvistiske tilnærmingen inn i en makrososial tilnærming, en mikrososial/interaksjonell tilnærming og en tilnærming som kobler det mikrososiale og det makrososiale. Forståelsen av kontekst er noe av det som skiller disse tre retningene fra hverandre (Svendsen 2004: 17). Tidligere studier har et statisk kontekstbegrep (Ferguson (1959/2000) om diglossi), mens det

fram til i dag har skjedd en utvikling mot et mer dynamisk kontekstbegrep (fra Fishmans domeneteori (1965/2000) til Gumperz (1972/2000) og Auer (1984).

Li Wei (1998) skriver at forskere innenfor sosiolingvistikkk før 1980 bare konsentrerte seg om ekstralingvistiske faktorer som påvirket samtalepartnerne. Dette gjaldt også for forskere innenfor tospråklig praksis og kodeveksling. Jeg har tidligere nevnt Ferguson som lanserte sitt diglossi-konsept i 1959 (Ferguson 1959/2000). Diglossi brukes om en relativt stabil språksituasjon der det er en standardisert bruk av to språk. De to språkene består av en høy og en lav varietet. Høyvarietetten og lavvarietetten har ulike sosiale funksjoner og brukes i ulike kontekster. Tospråkliges språkvalg reflekterer sosiale normer i samfunnet. I 1965 lanserte Fishman sin domeneteori i artikkelen "Who speaks what to whom and when?" (Fishman 1965/2000). Fishmans domeneteori behandler, i motsetning til Ferguson, tospråklighet på et individnivå. Denne teorien viser at språkvalg ikke er determinert av bakgrunnsfaktorer som alder, kjønn, religion og sosial klasse. Men domenebegrepet er statisk. Kodevekslingen fra et språk til et annet forekommer på grunn av et domeneskifte.

På denne måten rammes Fishmans domeneteori av den samme kritikken som Fergusons diglossikonsept, nemlig at den skjuler hvordan den enkelte uttrykker sitt individuelle handlingsrom i interaksjon med andre (Svendsen 2004: 29).

Myers-Scotton plasserer Fergusons og Fishmans teorier innenfor det hun kaller "allocational paradigm" (1995: 55). Gumperz kom med et alternativ til dette paradigmet da han sammen med Blom i 1972 kom ut med en artikkel om sine funn i Hemnesberget (Blom & Gumperz 1972/2000). Gumperz lanserte termene *situasjonell* og *metaforisk* kodeveksling som han mente å finne i kodevekslingen hos hemnesværingene. Den situasjonelle kodevekslingen blir utløst av en forandring i situasjonen (Li Wei 1998:156). Bare ett av de tilgjengelige språkene er passende i visse situasjoner. Språkbrukerne kodeveksler "to maintain the appropriateness" (Li Wei 1998: 156). Situasjonell kodeveksling minner mye om Fishmans domeneteori ved at den har et statisk syn på forholdet mellom språkvalg og situasjon. Derfor har denne delen av teorien, som Fishmans teori, blitt kritisert (Svendsen 2004: 31). Den metaforiske kodevekslingen forekommer derimot når situasjonen forblir den samme, og den blir brukt som et kommunikativt grep for å signalisere noe spesielt i samtalen. Peter Auer har videreutviklet Gumperz' ideer, men har problemer med at situasjonen samtalen foregår i er et forutbestemt sett av normer som fungerer som restriksjoner for språkbruk. Han mener at situasjon er "an interactively achieved phenomenon" (Li Wei 1998: 157). Med dette markerte

Auers "Bilingual Conversation" fra 1984 et vendepunkt i kodevekslingsforskningen (Li Wei 1998: 157). Auers kontekstbegrep er dynamisk og i stadig forandring i løpet av en samtale. På denne måten er det umulig å forutsi når og hvor en kodeveksling kommer til å oppstå. Det er heller ikke Auers mål. "De enkelte tilfellene av kodeveksling kan ikke ses løsrevet fra samtalsens utvikling og dens kontekst" (Svendsen 2004: 33). Derfor må kilden til arbeid med kodeveksling være den naturlige samtalen. Auer ønsker å beskrive kodevekslingens lokale funksjon (Auer 1988: 209). I en teori der det er et dynamisk forhold mellom språket og situasjonen, er det ikke hvilket språk det veksles til som er det viktige, men kodevekslingen i seg selv. Kodevekslingen representerer et brudd som kan kommunisere noe spesielt i samtalen. Tospråklige organiserer samtalen ved hjelp av kodeveksling, og de møter to utfordringer i denne organiseringen. For det første må de forhandle om språkvalg. Kodeveksling i forbindelse med forhandlingen kaller Auer for *deltakerrelatert* kodeveksling ("participant-related"). Årsaken til deltakerrelatert kodeveksling kan være samtaledeltakernes manglende kompetanse i et av språkene. Også hvis samtaledeltakerne har større preferanse for ett av språkene, kan det forekomme en deltakerrelatert kodeveksling. Den andre utfordringen tospråklige møter er den samme som alle andre møter i en samtalsituasjon, nemlig den generelle organiseringen av samtalen som turtaking og tematisk koherens. Kodeveksling kan være en måte å møte disse utfordringene på. Denne typen kodeveksling kaller Auer *diskursrelatert* kodeveksling ("discourse-related") (Auer 1988).

I tillegg til å sette et skille mellom deltakerrelatert og diskursrelatert kodeveksling, skiller Auer mellom kodeveksling og innskudd³.

We will call any language alternation at a certain point in conversation without a structurally determined (and therefore predictable) return into the first language code-switching; any language alternation for a certain unit with a structurally provided point of return into the first language with that unit's completion will be called transfer (Auer 1984: 26).

Kodeveksling består oftest av større språklige enheter enn ett ord (Aarsæther 2004: 6). Et innskudd består oftest av enkeltord fra det språket som ikke benyttes som samhandlingsspråk, og påvirker ikke valget av språk slik en kodeveksling har potensial til. Som med kodeveksling deler også Auer innskudd inn i deltakerrelaterte og diskursrelaterte. Deltakerrelaterte

³ I tidlige beskrivelser brukte Auer *transfer* (f. eks Auer 1984), men han har senere gått bort fra dette fordi det vekker konnotasjoner til den kontrastive analysen. I 1998 gikk Auer isteden over til å bruke *insertion* om dette fenomenet.

innskudd skyldes ofte at taleren ikke kan det tilsvarende ordet på interaksjonsspråket. Et diskursrelatert innskudd har derimot en samtaleorganiserende funksjon.

I følge Auer kan ikke verdien av den grammatiske og den makro-sosiolingvistiske tilnærmingen til kodeveksling benektes, men problemet er at teorier innenfor disse tilnærmingene ikke forteller oss noe om kodevekslingens interaksjonelle verdi eller betydning som konversasjonell aktivitet (Auer 1988: 209). Hensikten med prosjektet mitt er å fremskaffe kunnskap om tospråklige elevers muligheter for og faktiske bruk av de to språkene de er i besittelse av. De tyrkisk-norske elevenes kodeveksling vil blant annet analyseres med utgangspunkt i et interaksjonelt perspektiv. Ved å ta utgangspunkt i denne tilnærmingen til kodeveksling, vil hovedfokuset i første omgang dreie seg om *hvordan* elevene kodeveksler. Med utgangspunkt i dette kan det også være mulig å si noe om *hvorfor*.

Any interpretation of the meaning of code-switching, or what might be called the broad why questions, must come after fully examining the ways in which the participants locally constitute the phenomena, i.e. the how questions (Li Wei 2005: 382).

2.4 Identitet og språk

Identitet er knyttet til spørsmålet ”hvem er jeg?”. Det kan ikke besvares med ett enkelt svar. Identitet er en dynamisk variabel som konstant er i utvikling der den konstrueres og rekonstrueres. Østberg (2003) introduserte begrepet *plural identitet* for å kunne beskrive pakistansk-norske ungdommers identitet. Disse ungdommene lever i en kompleks sosial kontekst som danner rammene for utviklingen av deres flerkulturelle kompetanse (Østberg 2003: 103). For dem er det et mangfold av forskjellige kulturer som er meningsfulle. Dette mangfoldet av kulturell mening er en del av ungdommenes identitet. I det komplekse kulturelle landskapet forhandler ungdommene fram identiteter avhengig av konteksten de befinner seg i. Hylland Eriksen (1997) presenterer tre identitetsbegreper som kan beskrive minoriteters identitet. Minoriteter som velger å enten identifisere seg med majoritetskulturen eller med minoritetskulturen, velger en *ren identitet* (Hylland Eriksen 1997: 49). Velger man litt fra hver kultur, kan man få en såkalt *bindestreksidentitet*. Men en bindestreksidentitet forutsetter at man holder de to identitetene atskilt. For en minoritetselev kan da hjemmet fungere som en arena for minoritetskulturen, mens hun på skolen står for en norsk identitet. De som velger å ikke holde disse to identitetene atskilt, har en *kreolsk identitet*. Elever med en kreolsk identitet vil identifisere seg med både majoritetskulturen og minoritetskulturen i en ny

blanding både hjemme og på skolen. Østberg (2003) mener at hennes identitetsbegrep har mange likheter med det Hylland Eriksen kaller bindestreksidentitet og kreolsk identitet.

Felles for alle disse begrepene er at de har som utgangspunkt et oppgjør med forståelsen av kultur som en fast avgrenset størrelse med et bestemt innhold. Kultur forstås som kulturflyt, det som gjør kommunikasjon mulig, et kontinuum av kulturelle kombinasjoner (Østberg 2003: 103).

Allikevel mener hun at disse begrepene ikke er dekkende for de pakistansk-norske ungdommene hun har studert. Mens bindestreksidentitet gir assosiasjoner til noe midt i mellom, verken det ene eller det andre, tar kreolsk identitet utgangspunkt i at det finnes rene, uforanderlige kulturer før blandingen oppstår.

Språket spiller en viktig rolle for identitetsdannelsen (Svennevig 2001: 115). Vi bruker språket til å markere nærhet og avstand til andre individer og grupper. Ved å ta i bruk bestemte språklige konvensjoner kan vi kommunisere tilhørighet til bestemte grupper. Både norskplanen i L97 og norskplanen i Kunnskapsløftet, samt planen i Norsk som andrespråk legger vekt på at språk er en viktig del av et individs identitet. Norskplanen i L97 bærer preg av oppfatningen om at en nasjons identitet er knyttet til ett nasjonalt språk. En liknende oppfatning har vært vanlig i studier av språk og identitet på individnivå der et en-til-en-forhold mellom språk og identitet har vært en vanlig antakelse. I mange nyere studier av språkbruk i multietniske ungdomsmiljøer (se bl.a. Androutsopoulos & Georgakopoulou (red.) 2003) blir identitet betraktet som en dynamisk variabel som konstrueres i samhandling med andre, for eksempel i samtaler. Ungdommene kan spille på mange ulike språkkoder i en og samme samtale og konstruere identiteten sin gjennom lokale språklige valg i samtalene. Et menneskes identitet ikke er noe som hver enkelt kan skape og refortolke som hun vil (Jacobsen 2002: 35). Identitet er også avhengig av andre mennesker. Identitet er en samhandling mellom selvidentifisering og andres tilskrivelse av identitet og er i stadig forhandling mellom ulike aktører i ulike kontekster.

I denne studien forhandler informantene om språk i samhandling med hverandre og med en tospråklig lærer. Som vi skal se i analysen er det individuelle forskjeller med hensyn til språkvalg. Samtidig er den språklige atferden forskjellig i ulike kontekster. Når elevene opptrer forskjellig i samtale med den tospråklige læreren og i samtale med medelever, kan dette være uttrykk for elevenes identifisering i de ulike kontekstene.

2.5 Kontekst

Alle samtaler foregår i en kontekst. Klasseromsinteraksjon, møter på arbeidsplasser og venner i lystig lag er eksempler på vide sosiale kontekster (Hutchby & Wooffitt 2004: 146).

Språkbruken til informantene i prosjektet mitt foregår i en skolekontekst og samtidig i en klasseromskontekst eller i uformell samtale med venner. Samtidig vil det faktum at de er deltakere i et forskningsprosjekt også være en del av konteksten. I tillegg til disse eksterne kontekstene finnes det også en kontekst i selve samtalen.

I 2.3 er kontekst et gjennomgangstema for å beskrive de ulike tilnærmingene til kodeveksling. I de tidligste teoriene om kodeveksling var kontekst en statisk variabel. Når kontekst betraktes som en statisk variabel er det ekstralingvistiske faktorer som tas hensyn til. De ekstralingvistiske faktorene kan være omgivelsene samtalen foregår i, emne for samtalen og ulike karakteristikk ved samtaledeltakerne. Disse studiene tar utgangspunkt i at kontekst er en beholder, og når menneskene entrer denne beholderen, vil de oppføre seg på en bestemt måte (Hutchby & Wooffitt 2004: 147). Samtaleanalysen, som er grunnlaget for den interaksjonelle tilnærmingen til kodeveksling, tar derimot utgangspunkt i at mennesker er handlende sosiale individer som aktivt skaper kontekst i løpet av en samtale. "In analysing talk-in-interaction, then, CA places great emphasis on the immediate sequential context in which a turn is produced" (Hutchby & Wooffitt 2004: 146). Men samtaler foregår ikke i et vakuum. Det er viktig å også ta hensyn til situasjonen den foregår i, den vide sosiale konteksten. Spørsmålet som samtaleanalysen stiller er hva den lokale konteksten, som er hovedfokus i samtaleanalysen, kan si om den vide sosiale konteksten. På denne måten begynner samtaleanalysen i motsatt ende av studier som tar utgangspunkt i kontekst som en statisk variabel.

The task of ethnomethodology and conversation analysis, as we have shown, is to uncover, describe, and analyse the ways in which social order is ongoingly produced, achieved, and made recognizable in and through the practical actions of members of society (Psathas 1995: 66).

2.6 Interaksjonsmønstre

I dette prosjektet har jeg observert språkbruk i og utenfor klasserommet, i løpet av ulike skoletimer og i friminuttene. Jeg har også gjort videoopptak der elever samtaler seg imellom og der en elev har en samtale med en lærer. Disse ulike kontekstene har ulike interaksjonsmønstre. I forskjellige kontekster kan det være forskjellig grad av symmetri mellom samtaledeltakerne. En asymmetrisk samtale er en samtale der den ene parten kommer med initiativer, mens den andre bare kommer med responser (Valvatne & Sandvik 2002). Dette er et vanlig trekk ved klasseromsinteraksjon. Det vanlige mønsteret i en klasseromsinteraksjon er at læreren kommer med et initiativ, elevene kommer med en respons, og læreren evaluerer responsen eller kommer med tilbakemeldinger (feedback), såkalte IRE/IRF-sekvenser (Cazden 2001). I stor grad er elevenes responser minimale og tilfører lite nytt til interaksjonen. Grunnstrukturen i en klasseromsinteraksjon er ofte bygd opp av et spørsmål-svar-mønster (Lindberg 1996: 81). Derfor er de vanligste lærerinitiativene spørsmål, ofte såkalte testspørsmål (Poole 1992: 600). Når læreren stiller et testspørsmål er det forventet at elevene skal komme med et bestemt svar slik at læreren kan få kunnskap om elevenes beherskelse av bestemt faktakunnskap. Disse testspørsmålene likner ikke spørsmål som ville blitt stilt i en uformell samtale og er derfor ikke autentiske⁴ (Cazden 2001: 46). Det er forventet at samtalene elevene i mellom og samtalene mellom læreren og elevene i denne studien vil gi ulike interaksjonsmønstre og ulik grad av initiativtaking fra elevene. Slik blir det relevant å bygge på tidligere forskning om samtaleinteraksjon i denne undersøkelsen.

2.7 Språkmodus

I følge Grosjean (1982, 1989, 1997/2000 og 2001) befinner tospråklige seg til en hver tid på et punkt på et situasjonskontinuum. I den ene enden av kontinuumet befinner den tospråklige seg i en enspråklig modus, mens i den andre enden er modusen fullstendig tospråklig. Mellom ytterpunktene befinner den tospråklige seg i mer eller mindre tospråklige modus. Når den tospråklige befinner seg i enspråklig modus, deaktiveres et av språkene. Lanzas kontekstbegrep er en parallell til Grosjeans modus. Hun sier at ”i en enspråklig kontekst er det et slags ”lokk” eller ”filter” for det ene språket som ikke er en del av konteksten” (Lanza 2003: 70). Men i følge Grosjean er ikke dette lokket helt tett, og deaktiveringen er sjelden

⁴ Cazden (2001) bruker autensitet uten å diskutere hvor reelt det er å skille mellom autentiske og uautentiske spørsmål (se 3.5 og diskusjonen om unaturlige og naturlige samtaler).

total. Dette kommer til uttrykk i form av interferens på ulike språklige nivåer⁵. Når tospråklige befinner seg i tospråklig modus er begge språkene aktivert. De tospråklige samtalepartnerne ”velger” et basespråk og skifter mellom dette og det andre språket i løpet av samtalen. I løpet av en samtale kan både basespråket og plasseringen på situasjonskontinuumet forandre seg. En tospråklig samtaledeltaker kan starte samtalen i enspråklig modus og ende den i tospråklig modus.

Når man skal studere tospråklige, er det mye å ta hensyn til. Det er nemlig mange faktorer som spiller inn for hvilken modus den tospråklige befinner seg i. I en studie undersøkte Grosjean (1997/2000) hvilken effekt tema for samtalen og adressaten talen var rettet mot hadde på tospråkliges plassering på kontinuumet. Studien viste at disse variablene påvirket hvorvidt tospråklige befant seg i enspråklig eller tospråklig modus. Hvis tospråklige er i samtale med enspråklige, vil det språket den enspråklige ikke forstår deaktiveres. Dette skjer som oftest ubevisst. Da befinner den tospråklige seg i enspråklig modus. Om adressaten forstår begge språkene, men ikke er komfortabel med å bruke det ene eller misliker kodeveksling, vil det språket som ikke velges som basespråk bare være delvis aktivert. Det Grosjean beskriver her, likner på det Auer kaller ”preference for same language talk” (Auer 1984: 23). Auers studie av tysk-italienske ungdommer viste blant annet at forhandlinger om språk ofte endte med at samtaledeltakerne skiftet til det ene språket. Hvis en av samtaledeltakerne gjør en kompetanserelatert kodeveksling til det språket hun behersker best, er det sannsynlig at den andre samtaledeltakeren også skifter til dette språket. I disse tilfellene vil Grosjeans antakelse stemme. I analysekapittelet vil jeg vise at dette ikke bestandig er tilfelle. Når tospråklige forstår hverandre på begge språkene og er komfortable med å kodeveksle sammen, vil begge språkene være aktivert. Men det ene språket er mer aktivert enn det andre, og det er dette som kalles *basespråk*. I denne situasjonen befinner den tospråklige seg i tospråklig modus. Faktorer ved samtaledeltakerne som språkferdigheter, språkbruksvaner, holdninger til språk, relasjoner og sosial status påvirker hvor på situasjonskontinuumet tospråklige plasserer seg. Også samtalsituasjonen påvirker plasseringen. Hvor samtalen finner sted, om det er enspråklige til stede og om samtalen er formell eller ikke er ulike situasjonsfaktorer. I et forskningsprosjekt er det for eksempel viktig

⁵ Med interferens mener Grosjean avvik fra det språket som snakkes. Årsaken til avvikene er påvirkning fra det deaktiverte språket. Det kan virke litt rart at Grosjean velger å bruke denne termen fordi den vekker negative konnotasjoner. Da den kontrastive analysen dominerte synet på andrespråklæring og andrespråksundervisning ble interferens brukt om overføringer fra morsmålet som førte til feil i målspråket. Interferens ble sett på som et onde som skulle fjernes ved hjelp av vanedanning (Se Berggreen & Tenfjord 2003 om den kontrastive analysen).

å ta hensyn til at den spesielle situasjonen rundt en datainnsamling kan påvirke tospråkliges modus (se 3.5 Å bli observert). Samtalens form, innhold og funksjon er også viktig i forhold til hvilken modus den tospråklige befinner seg i (Grosjean 2001).

I Svendsens avhandling (2004) finnes det et godt eksempel på hvor viktig det er å ta hensyn til språkmodus når informantene i et prosjekt er tospråklige. Svendsen samlet inn muntlige narrativer fortalt av niåringer på norsk, engelsk og tagalog. I narrative fortalt på tagalog forekom det mye mer kodeveksling enn i de øvrige narrative, og dette forklares av Svendsen med at den voksne som hørte på disse narrative åpnet for en tospråklig kontekst.

I doktorgradsprosjektet sitt undersøkte Lanza (1993) hvordan språksosialisering av småbarn i tospråklige familier fant sted. Et av funnene i undersøkelsen var at kontekst spiller en stor rolle i forhold til barnas språkbruk. Lanza betrakter kontekst både som en statisk og som en mer dynamisk størrelse som forhandles fram i løpet av en samtale. I den første delen av avhandlingen blir barnas språkbruk analysert med hensyn til samtaledeltaker. I den andre delen er analysen av foreldre-barn-samtalene grunnlaget for fem samtalestrategier.

Foreldrenes bruk av de ulike samtalestrategiene åpner for forhandlinger om enspråklig eller tospråklig kontekst. De fem ulike samtalestrategiene, "minimal grasp strategy", "expressed guess strategy", "repetition", "a move on strategy" og "code-switching" kan plasseres på et kontinuum. Med samtalestrategiene som er plassert i den ene enden av kontinuumet framhever den voksne den enspråklige rollen sin, mens samtalestrategiene i den andre enden i større eller mindre grad åpner for en tospråklig samtale. Hvis foreldrene som regel forhandler fram en enspråklig kontekst med barnet, vil barnet sosialiseres til å skille mellom de to språkene. Foreldre som åpner for tospråklige samtaler, sosialiserer barnet sitt til kodeveksling. I Lanzas avhandling kan man lese om den tospråklige familien til Siri, der foreldrene på ulike måter forhandler om kontekst. Begge foreldrene er tospråklige, men Siri kodeveksler mye mer med faren enn med moren. Resultatene fra Lanzas undersøkelse viser at Siris mor bruker samtalestrategier som medvirker til en enspråklig kontekst, mens faren i langt større grad åpner for en tospråklig kontekst. For å kunne analysere barnets reaksjon på de ulike samtalestrategiene, må det også tas hensyn til hvordan foreldre og barn vanligvis fører en samtale. Hvis den voksne for eksempel ber om en oppklaring, vil barnet støtte seg til hvordan en samtale vanligvis arter seg med den voksne for å oppklare om problemet er knyttet til kodeveksling eller ikke. Hvordan barnet tolker en samtalestrategi er knyttet til forventningene

hun har til en samtale. "For a child growing up bilingually, learning when and when not to code-switch is an important aspect of language socialization" (Lanza 1993: 113).

Både Grosjeans modusbegrep og Lanzas kontekstbegrep tar utgangspunkt i at tospråklige har en unik språkkompetanse som ikke kan sammenliknes med enspråkliges. De tar altså ikke utgangspunkt i tospråklige som "dobbeltspråklige". Språkblanding er ikke manglende evne til å holde de to enspråklige personene i den tospråkliges hode fra hverandre, men en del av den tospråklige kompetansen. Når tospråklige befinner seg i tospråklig modus, eller med Lanzas ord, når det er åpnet for en tospråklig kontekst, vil kodeveksling være et av de språklige virkemidlene tospråklige kan ta i bruk for å organisere samtalen. I analysekapittelet vil eksempler fra informantenes kodeveksling belyse hvordan tospråklige kan ta i bruk kodeveksling som en kreativ samhandlingsressurs.

Når jeg spør hvilke muligheter tospråklige elever har til å ta i bruk hele sitt språklige repertoar, er det viktig å ta hensyn til kontekst og modus når jeg gjennomfører datainnsamlingen og analyserer dataene. Jeg ønsket at videoopptakene av samtalene i størst mulig grad skulle foregå i en tospråklig kontekst. Derfor var ikke jeg til stede under opptakene. Jeg kan ikke tyrkisk, og en enspråklig til stede ville sannsynligvis ha medført at informantene ville plassert seg i den enspråklige enden av kontinuumet. I opptak 1 og 2 var den tospråklige læreren Asil i samtale med en elev. Jeg instruerte Asil på forhånd om å åpne for en tospråklig kontekst i disse samtalene. Kontekst og modus vil også være en viktig del av analysene av dataene. Jeg vil forholde meg til kontekst både som en statisk og som en dynamisk størrelse. Jeg vil se på forskjeller i språkbruk i ulike situasjoner og med ulike samtalepartnere. Dessuten må jeg hele tiden forholde meg til at dataene er hentet inn i en skolekontekst og at skolen som sosialiseringsinstitusjon fører til at elevene har visse forventninger til en samtale. Klasseromsobservasjonene kan belyse elevenes forventninger til en samtale med den tospråklige læreren. Samtidig vil jeg se på forhandling av kontekst i ulike situasjoner. Analysene av dataene vil vise om skolehverdagen åpner for en tospråklig kontekst og om elevene befinner seg i en tospråklig modus når de er på skolen.

2.8 Lovverk og læreplaner

Da nasjonen Norge skulle bygges etter århundrer i union, var framveksten av enhetsskolen av stor betydning. Til å begynne med var ikke enhetsskolen en skole for alle, men etter hvert som det *antisegregerende integreringsbegrepet* (Engen & Kulbrandstad 2004) fikk fotfeste i samfunnet, skulle skolegang være et gode for alle. Som et ledd i et nasjonsbyggingsprosjekt skulle skolen virke samlende for hele nasjonen. Skolen skulle formidle nasjonal identitet og kultur. Også elever som tilhørte andre etniske grupper skulle formidles denne kulturen og oppdras som gode borgere av nasjonen. Antisegregeringen av samiske elever betydde at all undervisning skulle foregå på norsk og ta utgangspunkt i norsk kultur og språk. Det antisegregerende integreringsbegrepet tar utgangspunkt i majoritetskulturen og majoritetsspråket og vil i realiteten føre til assimilering av elevene. Hovedfokuset i pedagogikken vil være pedagogisk og kvantitativ differensiering uten å ta hensyn til kulturelle forskjeller. Et *antiassimilerende integreringsbegrep* vil derimot ta utgangspunkt i kulturell pluralisme og tilrettelegge opplæringen etter elevenes kulturelle og språklige forutsetninger. Som et av virkemidlene i antisegregeringen av samene ble det tatt i bruk en type undervisningsmodell i skolen som har blitt kalt ”submersion modell”, ”sink or swim method” og ”språkdrukning” (Appell & Muysken 1987, Engen & Kulbrandstad 2004, Grosjean 1982, Myklebust 1993, Skutnabb-Kangas 1988, 1986, 1980). Målet for språkdrukningens modeller er enspråklighet hos elevene. Skutnabb-Kangas (1988) mener at slike assimileringss modeller representerer samfunnets ”linguicism”. ”Linguicism” er rasisme basert på språk som legitimerer og reproducerer maktforskjeller mellom mennesker med ulike morsmål. Når skolen verdsetter majoritetsspråket over minoritetenes morsmål, er den med på å reproducere maktforskjellene i samfunnet. Og det er minoritetene som blir taperne.

Mønsterplanen for grunnskolen 1987 (M87) hadde den første læreplanen i norsk som andrespråk og i morsmål for språklige minoriteter. M87 hadde også funksjonell tospråklighet som mål. Det ble dermed lagt vekt på at tospråklige barn har behov for å utvikle begge språkene (Myklebust 1993). All undervisning skulle ta utgangspunkt i det språket elevene behersket best, og det ble lagt vekt på morsmålets rolle i barnets sosiale og faglige utvikling. Men minoritetselvenes rett til tospråklig opplæring var ikke lovfestet. Med dette som utgangspunkt diskuterer Myklebust (1993) om mønsterplanens mål om funksjonell tospråklighet i realiteten var et mål som skolene jobbet opp mot. Engen og Kulbrandstad (2004) mener at retten til morsmålsopplæring ble styrket med det nye læreplanverket fra 1997

(L97) til tross for at man der gikk bort fra et mål om funksjonell tospråklig og erstattet det med en overgangsordning (Engen & Kulbrandstad 2004: 226). Med L97 ble nemlig tospråklig opplæring lovfestet. I en lov som trådte i kraft i 1999 fikk de minoritetslevene som ikke hadde tilfredsstillende ferdigheter i norsk rett til tospråklig opplæring i en overgangsperiode:

Kommunen skal gi elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk nødvendig morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskild norskopplæring til dei har tilstrekkelege kunnskapar i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen (UFD 2003b: 5).

Tospråklig opplæring er til for å møte minoritetslever på grunnlag av deres egne forutsetninger. I tospråklig opplæring skal to språk brukes i opplæringssituasjonen, og elevene skal kunne benytte morsmålet sitt. Undervisningen kan gis av en tospråklig lærer som snakker begge språkene, eller av en lærer som underviser i og på andrespråket og en lærer som underviser i og på morsmålet (UFD 2003b). I den norske grunnskolen omfatter tospråklig opplæring morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring. Morsmålsopplæringen og den tospråklige fagopplæringen er opplæring i og på morsmålet, mens den særskilte norskopplæringen og fagopplæring på norsk er opplæring i og på norsk. I 2004 ble lovteksten fra 1999 endret.

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (KD 2004).

Som vi ser, er det i dagens lovtekst ikke lenger presisert at det er kommunens plikt å tilby tospråklig opplæring. Vi ser også at særskilt norskopplæring har fått en mer framskutt plass i teksten på bekostning av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Etter endringene er det den tilpassede norskopplæringen som er den viktigste. Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring reduseres til noe som bare skal tilbys i helt spesielle tilfeller. Da det ble bestemt at det skulle foretas en lovendring, var begrunnelsen for dette at de bestemmelsene som var nedtegnet i loven fra 1999 ofte var vanskelige å gjennomføre i praksis. Med lovendringen fikk kommunene større fleksibilitet til å bestemme hvordan de skulle gjennomføre den tilpassede opplæringen (UFD 2003a). Dette har trolig ført til store ulikheter i tilbudet til elever fra språklige minoriteter.

Fra 2005 var det også mulig for den enkelte kommune og den enkelte skole å velge å ikke gi undervisning etter planen i norsk som andrespråk (forskrift til opplæringsloven § 1-1). Elever som ikke har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen, har rett til særskilt opplæring i norsk. Hvis skolen ikke gir undervisning etter planen i norsk som andrespråk, skal elevene få særskilt norskopplæring tilpasset læreplanen i norsk. Det ordinære norskfaget er i L97 beskrevet som et fag for morsmålsbrukere (Hvistendal 2005: 66). Det er altså et fag for elever som har norsk som morsmål. Men i realiteten er dette også et fag for elever som har andre morsmål enn norsk. Det er bare de elevene som ikke har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å delta i den vanlige undervisningen som har rett til opplæring i norsk som andrespråk. Videre skal det bare gis opplæring i dette i en overgangsperiode, og blant andre Oslo kommune har fjernet norsk som andrespråksfaget fra timeplanen. Læreplanen i norsk som andrespråk skal ta utgangspunkt i elevenes språklige og kulturelle mangfold (UFD 1998), og utvikling av gode holdninger til dette mangfoldet er en viktig del av opplæringen. Hvistendal (2005) peker på at norskplanen mangler mange av perspektivene som dekkes av de andre tilpassede norskplanene, blant annet det flerkulturelle perspektivet. På denne måten blir norskplanen mindre helhetlig og dekkende enn planen i norsk som andrespråk. Fra skoleåret 2006-2007 ble norskplanen i L97 erstattet med en ny norskplan i Kunnskapsløftet. I denne planen blir det lagt vekt på at kultur er i stadig utvikling, og at "norsk språk og kultur utvikles i en situasjon preget av kulturelt mangfold og internasjonalisering" (UD). Det nye norskfaget tar i større grad utgangspunkt i det språklige og kulturelt mangfoldige Norge enn norskfaget i L97. På skolen der mine informanter går, undervises det i skoleåret 2006-2007 fortsatt etter planen i norsk som andrespråk. Ved å tilby et fag som tar utgangspunkt i minoritetselvenes situasjon, verdsetter skolen det flerkulturelle gjennom undervisningen (se 3.1 Skolen).

I 2003 ble FNs barnekonvensjon inkorporert i norsk lov. I artikkelen om utdanning (artikkel 28) står det at utdanningen skal ta sikte på å utvikle respekt for barnets kulturelle identitet, språk og verdier. I artikkel 30 er det slått fast at språklige minoriteter ikke skal nektes retten til å bruke sitt eget språk (BFD 2003). I 2007 kom en Nordisk språkdeklarasjon vedtatt av de nordiske utdanningsministrene. Den slår fast at en av "norbors språklige rettigheter" er å få bevare og utvikle morsmålet sitt (Språkrådet). En nordboer er en person som bor permanent i et av de nordiske landene, og inkluderer derfor også alle med innvandrerbakgrunn. Disse dokumentene slår fast retten til å bruke morsmål. Men det er ikke alle skoler som tillater elevene å bruke sitt eget morsmål i undervisningen (se Migrapolis 20.09.06 og Rosten 2006).

I analyseutdraget som åpner denne oppgaven forteller Pembe at hun har en kusine som ikke får lov til å bruke tyrkisk i timene på skolen sin. Om elevene gjør det, blir de straffet med en tur til rektor. I følge Utdanningsforbundets fagforeningstidsskrift, Utdanning, har OMOD (Organisasjon mot offentlig diskriminering) fått henvendelser om at norske skoler ikke tillater minoritets elever å snakke morsmålet sitt. Enkelte skoler har dette skrevet ned i trivselsreglementet (Utdanning 01.03.04). I Sverige har en skole forbudt bruk av morsmål i skolen som straff for bråk og vold blant elevene (Dagbladet 23.01.07). Skutnabb-Kangas går hardt ut mot dette og sier at det nærmest er kriminelt og psykologisk tortur at elever bare må forholde seg til lærere som ikke forstår hva de sier når de bruker morsmålet sitt (1988: 28). Det er lett å se likheter mellom den behandlingen av minoritets elever som er beskrevet over og assimileringspolitikken som ble ført mot samene fram til 1970-tallet. I dag har offentligheten tatt et oppgjør med fortiden, så det kan synes rart at episoder som nevnt over kan foregå uten at noen griper inn. Det er nærliggende å tro at mange elever føler det som Halim (se 2.2 Morsmålets betydning) når skolen verdsetter morsmålet deres like mye som de verdsetter hververk og vold.

I veiledningen til L97: Tospråklig opplæring for språklige minoriteter i grunnskolen, legges det vekt på viktigheten av morsmålet som grunnlag for å lære norsk og som redskap for begrepsutvikling og kunnskapstilegnelse. I én setning nevnes det at morsmålet også er viktig for identitetsutviklingen: "Morsmålsopplæring vil på denne måten støtte det enkelte barns identitetsutvikling og kognitive utvikling" (UFD 2003b: 19). Morsmålsopplæringen og den tospråklige opplæringen har kompetanse i norsk som mål, ikke tospråklighet. Morsmålet har ingen verdi i den norske skolen utover det å fungere som et midlertidig redskap for fagformidling. Dette begrunnes med at "innvandreres og flyktningers språk og kultur har territoriell basis i andre land, og andre nasjoners språklige og kulturelle utvikling er ikke det norske samfunnets ansvar" (UFD 2003b: 20). Dette sitatet er et bilde på hva slags integreringsbegrep som er gjeldende i den norske skolen. I følge Engen og Kulbrandstad (2004) beskriver integrering en prosess der minoriteten tilpasser seg både majoritetens og minoritetens kultur uten at minoriteten behøver å bytte identitet og å avvise minoritetskulturen. Det norske integreringsbegrepet kan tolkes som funksjonell tilpasning og akkulturering (Engen & Kulbrandstad 2004). Dette er svake former for integrering som innebærer at minoriteten tilpasser seg majoriteten økonomisk-materielt og også til en viss grad tilpasser seg kulturelt. For minoritets elever innebærer dette at de må tilegne seg skolens instrumentelle kunnskaper. Den tospråklige undervisningsmodellen som ligger til grunn for

opplæringsloven i Norge er en overgangsmodell (Appell & Muysken 1987, Engen & Kulbrandstad 2004, Grosjean 1982, Myklebust 1993, Skutnabb-Kangas 1988, 1986, 1980). Noen velger også å kalle denne typen modell for en assimileringmodell (Appell & Muysken 1987). Skutnabb-Kangas mener at overgangsmodeller "are simply a version of submersion which is a bit more sophisticated than direct submersion" (1988: 27). En norsk minoritetselev vil bare få tospråklig opplæring så lenge hun ikke har tilstrekkelige norskkunnskaper. Skolen støtter minoritetsspråkets utvikling så lenge eleven får tospråklig opplæring. Når eleven når skolens mål om tilfredsstillende norskkunnskaper, vil all støtte til minoritetsspråket og minoritetskulturen være overlatt til nettverk utenfor skolen. Hvis eleven ikke får støtte utenfor skolen, kan det føre til assimilering. Med dette kan det hevdes at assimileringen ligger skjult i en overgangsmodell. Assimileringen uttrykkes ikke eksplisitt gjennom å tvinge minoritetsbarn til enspråklig opplæring, slik det ble gjort med samiske barn (Engen & Kulbrandstad 2004). En overgangsmodell verdsetter elevenes morsmål en stund, men for å lykkes på skolen og i samfunnet er beherskelse av norsk et kriterium, mens morsmålet ikke lenger har noen verdi. Cromdal og Evaldsson peker på den samme tendensen i den svenske skolen. Målet er "att så snart som möjligt få invandrarelever att klara den svenska skolan som om de vore svenska elever" (Cromdal & Evaldsson 2003: 17). På bakgrunn av dette kan det hevdes at den norske (og den svenske) skolen fortsatt har et antisegregerende og ikke et antiassimilerende integreringsbegrep som grunnlag for den pedagogiske virksomheten.

Men det finnes alternative modeller for tospråklig opplæring som virker antiassimilerende og som har tospråklighet som mål. Slike modeller tar utgangspunkt i pluralisme som integreringsideologi. Det var en bevaringsmodell som lå til grunn for M87, og også i læreplanen for samiske elever (L97S) er funksjonell tospråklighet et mål (UFD 2003b). Bevaringen av nasjonens enhet sto sterkt da L97 ble innført. Gudmund Hernes argumenterte med at enhetsskolen er bærebjelken i nasjonalstaten. "Kunnskap som kunne sikre nasjonal identitet, felles tro og mening, måtte være læreplanens mål" (Engen & Kulbrandstad 2004: 267). Da L97 ble innført forelå det ingen planer for tospråklig opplæring for språklige minoriteter. Planene kom i skoleåret 1998-1999 og var basert på en overgangsmodell. Fra og med høsten 2006 ble den norske skolen igjen reformert gjennom Kunnskapsløftet. Som da L97 ble innført, foreligger det ennå ingen planer for tospråklig opplæring (morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring). Nye planer i norsk for språklige minoriteter og morsmål for språklige minoriteter skal tas i bruk fra skoleåret 2007-2008. Den nye planen i norsk for språklige minoriteter som er planlagt ferdig i juni

2007, får navnet *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Planene for tospråklig opplæring fra L97 følges fortsatt i skoleåret 2006-2007. Derfor vil jeg i denne oppgaven basere meg på L97 i analysen av dataene. I februar 2007 kom den nye strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis!* (KD 2007). I planen er det beskrevet en rekke tiltak som skal sørge for å gi språklige minoriteter bedre læring og større deltakelse i utdanning og arbeidsliv. Det er lagt stor vekt på norskopplæringens betydning. Strategiplanen er på linje med gjeldende lovverk når den presiserer at morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring skal fungere som sekundære hjelpemidler i opplæringen. Men samtidig nevnes det at tospråklighet skal verdsettes og at morsmålet bør støttes i barnehagen. Kunnskapsdepartementet vil sammenfatte eksisterende forskning og sette i verk ny forskning om morsmålsopplæring for å få ny innsikt i opplæringens effekt og betydning.

Da jeg snakket med 5as tidligere kontaktlærer, viste hun en tydelig frustrasjon over overgangsmodellen for tospråklig opplæring. Hun hadde fått tilbakemeldinger fra foreldre om at de synes skolen sender forvirrende signaler. Når elevene begynner i første klasse, blir det positive ved morsmålet framhevet, men når elevene ikke lenger får morsmålsopplæring, sender skolen signaler til foreldrene om at det ikke er viktig lenger. Samtidig får de beskjed om at det igjen blir muligheter for opplæring i morsmålet når elevene kommer i ungdomsskolen og kan velge det som fremmedspråk! Foreldrene har gitt tilbakemeldinger om at de synes det er vanskelig å motivere barna sine til å verdsette morsmålet sitt og utvikle dette videre når skolen ikke lenger ser verdien i det. Foreldrenes bekymring kan knyttes til det jeg tidligere har skrevet om holdninger og tospråklighet (2.1 Tospråklighet). Samfunnets negative holdninger til elevenes morsmål kan føre til at elevene ikke lenger identifiserer seg med morsmålet, og i verste fall kan samfunnets negative holdninger overføres til elevene. Elevene i 5a fikk morsmålsopplæring fram til fjerde klasse. Fordi de tyrkisktalende elevene tilhører en stor språkgruppe, hadde de morsmålsopplæring fire eller fem timer i uka i denne perioden. I dag får elevene ved skolen morsmålsopplæring fra første til tredje klasse. All tospråklig opplæring er behovsprøvd. Når elevene har ”tilstrekkeleg dugleik i norsk”, får de ikke lenger dette tilbudet. Men det er ikke fastsatt kriterier for hva som er tilstrekkelige kunnskaper, ”så det må derfor foretas en skjønnsmessig, lærerbasert vurdering av når eleven har oppnådd tilstrekkelige kunnskaper” (UFD 2003a: 16). På informantenes skole fattes det hvert år enkeltvedtak om dette basert på mappeevaluering av elevene.

2.9 Sammendrag

Teorikapittelet åpnet med en gjennomgang av tospråklighet og deretter en innføring i morsmålets betydning for minoritets elever. Avsnittet om tospråklig praksis åpnet med en beskrivelse av ”språking”. Deretter fulgte en gjennomgang av kodevekslingsforskningen med hovedfokus på det interaksjonelle perspektivet. De to neste avsnittene var en gjennomgang av ulike tilnærminger til kontekstbegrepet og en beskrivelse av den typiske klasseromsinteraksjonen. I 2.7 ble Grosjeans modusbegrep og Lanzas kontekstbegrep gjennomgått. Disse begrepene er sentrale i oppgaven både med hensyn til datainnsamlingen og analysen av dataene. Til slutt i kapittelet ble integreringsbegrepet knyttet til ulike former for tospråklig opplæring for språklige minoriteter.

3. Datagrunnlag og metode

Datagrunnlaget er samlet inn på en skole og består av:

- Observasjoner
- Videoopptak
- Spørreskjema
- Intervjuer og samtaler med elever og lærere

Hovedmaterialet er videoopptakene av samtaler mellom en tospråklig lærer og en elev og samtaler mellom tre elever. I forkant og i ettertid av videoopptakene observerte jeg på skolen. I tillegg til å fungere som en måte å bli kjent med elevene på, ga observasjonene sammen med spørreskjema og intervjuer viktig informasjon som kan brukes i analysene av videoopptakene. Under observasjonene noterte jeg alt som kunne være nyttig for analysen.

3.1 Skolen

I løpet av høsten 2006 og vinteren 2007 besøkte jeg den aktuelle skolen, som ligger i en større bykommune på Østlandet, i til sammen tre uker. Skolen har ca 70 % minoritetsspråklige elever og mange lærere med minoritetsbakgrunn. Skolen har lenge arbeidet aktivt med å utnytte det flerkulturelle som en ressurs. I en tidlig fase i dette arbeidet ble mangfoldet blant annet synliggjort gjennom feiringer av nasjonaldagene til elevenes bakgrunnsland, og i klasserommet skulle elevene kjenne igjen noe fra bakgrunnen sin. Derfor ble sanger, regler, tall og bokstaver på forskjellige morsmål å se i klasserommene. Dette er helt i tråd med læreplanen i Norsk som andrespråk for språklige minoriteter (L97 UFD 1998). Den sier blant annet at man skal utnytte de forutsetningene som ligger i at elevene kan flere språk ved å legge vekt på likheter og forskjeller mellom språkene i undervisningen. I første klasse skal elevene ”møte et skriftmiljø i klasserommet hvor både norsk og morsmålet blir brukt” (UFD 1998: 13). Det legges vekt på at elevene skal kunne låne bøker i biblioteket på både morsmål og norsk. På den aktuelle skolen har de blant annet en samling med tyrkiske bøker på skolens bibliotek.

Da jeg kom til skolen for første gang, la jeg merke til alle bildene og elevarbeidene i gangen mellom kontorene og lærernes arbeidsrom. De viste tydelig at dette er en skole med stort

kulturelt mangfold. I klasserommet til 5a så jeg skriftsystemene til elevenes morsmål og tallene fra en til ti skrevet på flere språk på oppslagstavla. I taket i klasserommet hang det en stor oppblåsbar globus. I grupperommet som tilhørte klasserommet var det tydelig at det foregikk tyrkiskundervisning, for der hang det tyrkiske alfabetet og flere veggaviser på tyrkisk på veggene. Skolen har definert FN-dagen som egen høytidsdag, og jeg fikk selv anledning til å oppleve denne feiringen. I skolegården ble det holdt taler og sunget. Deretter gikk vi i tog i bydelen ledet av de største elevene som lagde flaggborg med flagg fra alle elevenes bakgrunnsland. Alle elevene hadde små flagg fra bakgrunnslandene sine og mange hadde pyntet seg i nasjonaldrakt. Etter toget spiste vi mat som elevene hadde med seg. På et langbord i klasserommet kunne jeg nyte synet og smaken av blant annet börek, samosa, lahmacun, baklava og vafler.

På skolens hjemmeside står det at disse ytre symbolene er med på å signalisere at tospråklighet er status og at minoritets elever kan føle tilhørighet til skolen. Hoffman (1996) skriver om et besøk ved en lærerutdanning i USA der studentene hadde jobbet med det flerkulturelle i skolen som tema. Studentene hadde laget plakater som var hengt opp i gangene på skolen. Plakatene viste smilende barn fra hele verden og hadde overskrifter i store bokstaver som handlet om respekt for ulikhet. Hoffman mener at denne typen ”hallway multiculturalism” sto i motsetning til hva som er essensen i det flerkulturelle, nemlig åpenhet og fleksibilitet. Plakatene vitnet om at lærerstudentene var programmert til å tenke helt likt om det flerkulturelle. ”It seemed to me all too pre-packaged, a parroting of the ”right” themes” (Hoffman 1996: 547). Med ”hallway multiculturalism” blir det flerkulturelle og inkluderende bare utvendig pynt. Aarsæther (2002) mener at i en skole der dette er tilfelle, vil ikke tilrettelagt opplæring for minoritets elever fungere. Hvis skoler med mange minoritets elever skal utvikle en flerkulturell identitet, må personalet bevisstgjøres, og minoritets elevene og foreldrene deres må inkluderes i skolens tenkning og praksis (Aarsæther 2002: 76).

På den aktuelle skolen verdsettes det flerkulturelle gjennom ytre symboler. Men også gjennom skolens organisering av undervisningen er verdsettingen av det flerkulturelle synlig. Derfor betrakter jeg ikke de ytre symbolene på denne skolen som en type ”hallway multiculturalism”. Opp igjennom årene har skolen hatt forsøk med tokulturelle klasser og språkhomogene klasser. Samtidig er det i dag slik at morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og norsk som andrespråksundervisning bare gis til de elevene som har

begrensede ferdigheter i norsk, en bestemmelse regulert i opplæringsloven (se 2.8 Lovverk og læreplaner). På denne skolen blir det fattet enkeltvedtak hvert år basert på evaluering av hver enkelt elev. Elevene har egne mapper der språkferdighetene blir kartlagt som følger dem gjennom hele skolegangen. Både morsmålsferdigheter og norskferdigheter blir kartlagt. De elevene som trenger det, får den første lese- og skriveopplæringen på morsmålet. Fra første til tredje klasse får de elevene som ikke har tilfredsstillende ferdigheter i norsk til å følge vanlig undervisning, tilbud om morsmålsopplæring. De største språkgruppene ved skolen får det beste tilbudet. Fra andre klasse begynner elevene med lese- og skriveopplæring i norsk. Denne opplæringen skal ha et kontrastivt utgangspunkt. For at alle elevene skal få utbytte av undervisningen i alle fag, tilbys de også tospråklig fagopplæring. På disse områdene følger skolen L97s veiledning for tospråklig opplæring (UFD 2003b). I tillegg skal undervisningen ta utgangspunkt i det som er kjent for barna gjennom temaer som gjenspeiler det flerkulturelle samfunnet. Som fokusskole for NAFO⁶ (nasjonalt senter for flerkulturell opplæring) får skolen veiledning i sitt arbeid med opplæring av minoritetsspråklige elever.

Slik skolen framstår, er det naturlig å kalle den en ressursorientert flerkulturell skole (Hauge 2004). En ressursorientert skole vil ta utgangspunkt i et antiassimilerende integreringsbegrep (se 2.8 Lovverk og læreplaner) i det pedagogiske arbeidet og tilrettelegge opplæringen etter elevenes kulturelle og språklige forutsetninger. Det flerkulturelle utnyttes som en ressurs og ulikhet er normalen. Motsetningen til ressursorienterte skoler er problemorienterte. I problemorienterte skoler er homogenitet målet. Problemet, altså minoritets elevene, kan løses gjennom assimilering. Skolen tar ikke utgangspunkt i elevenes kompetanse, men i manglene deres. Det pedagogiske arbeidet tar utgangspunkt i majoritetens kultur og språk og tilrettelegger med det som utgangspunkt. Målet for disse skolene er antisegregering framfor antiassimilering. En problemorientert skole kan ofte være "fargeblind" (Harklau 2003, Hauge 2004). Den kaller seg flerkulturell fordi den har mange minoritets elever, men det flerkulturelle blir ikke synliggjort i skolens arbeid. Utgangspunktet til de "fargeblinde" skolene minner om ideen om "the melting pot" i USA. Denne ideen innebærer at alle skal ha like rettigheter gjennom egen innsats, samtidig som at ingen skal ha særskilte privilegier og rettigheter (Engen & Kulbrandstad 2004: 250). Når alle har like muligheter, har alle en sjanse til å gjøre suksess. Men med utgangspunkt i et antisegregerende integreringsbegrep vil ikke

⁶ NAFO er et nasjonalt kompetansesenter som ble opprettet i 2004 med bakgrunn i strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis!* (UFD 2003a). Senteret skal bidra til økt kompetanse i arbeidet med minoriteter i barnehage, skole, voksenopplæring og høyere utdanning.

minoritets elever og majoritets elever ha de samme mulighetene. Mens opplæringen for majoritets elevene tar utgangspunkt i noe kjent, må trolig mange minoritets elever begynne med blanke ark. I Harklaus (2003) studie av minoritets elever i high school ble det flerkulturelle først og fremst synliggjort gjennom temaer i pensum. Men det ble sjelden knyttet til elevenes hverdag. På denne måten ble ulikhet noe som bare sto i bøkene og ikke angikk elevene og skolen. Ved å fremmedgjøre ulikhet, fremmedgjorde også skolen noen av elevene. Skolen der informantene mine er elever tar avstand fra det fargeblinde perspektivet og tar utgangspunkt i at mangfold og ulikhet er en ressurs som ikke skal glemmes bort. På skolens hjemmeside blir dette uttrykt på følgende måte: ”Dersom vi synliggjør ulikhet på en positiv måte, skaper vi respekt for ulikhet”.

De ukene jeg var på besøk på skolen opplevde jeg en hverdag der tospråklighet var normen. Språkbruken elevene imellom, mellom lærere og elever og lærere imellom var preget av en positiv holding til tospråklighet. I presentasjonen av dataene mine går det fram at bruken av to språk er en naturlig del av skolehverdagen.

3.2 5a

Klassen består av 21 elever der alle har minoritetsbakgrunn. Seks av elevene er tyrkisktalende. De andre elevene i klassen snakker albansk, urdu, somali, arabisk, hindi og et ghanesisk språk. Alle elevene får undervisning i norsk som andrespråk. De fleste elevene får tospråklig fagstøtte, men ingen har lenger morsmålsundervisning. Det er kontaktlærer Anne som har det faglige ansvaret for de fleste av timene. Asil er kontaktlærer for de tyrkisktalende elevene i klassen og alle de andre tyrkisktalende elevene på femte trinn. Anne er fagansvarlig for seks av elevenes fag, mens Asil har ansvaret for tre. De to resterende fagene er det en mannlig norskspråklig lærer som har ansvaret for. I noen av klassens timer er det i tillegg til fagansvarlig lærer én eller flere tospråklige lærere. Disse er tospråklig fagstøtte for de elevene som trenger det. Hver klasse får tildelt et visst antall timer med tospråklig fagstøtte. Siden de tospråklige lærerne er fagstøtte i mange klasser, er det ikke sikkert at de alltid kan være i de timene det er mest ønskelig. I år har ikke 5a tospråklige lærere i samfunnsfagtimene. Det hadde vært ønskelig for faglæreren. For å kompensere for dette, bruker hun tid på å forklare vanskelige ord. Elevene har også ansvar for å skrive ned de ordene de synes er vanskelige i samfunnsfagboka. Hvis elevene har behov for hjelp av en tospråklig lærer i et fag der det ikke er tospråklige lærere til stede, kan elevene tas ut av andre timer sammen med en tospråklig

lærer og jobbe med det aktuelle faget. Fram til fjerde klasse hadde klassen en annen kontaktlærer. Denne læreren var tyrkisktalende. Hun gjennomførte et leseopplegg med klassen der foreldrene var sterkt involvert. Elevene leste bøker på morsmålet og på norsk sammen med foreldrene og alene. Dette opplegget er ikke videreført av den nye læreren, men elevene låner fortsatt bøker på skolens bibliotek hver uke. I løpet av den tida jeg var i klassen, kunne jeg bare observere at elevene lånte bøker på norsk, til tross for at biblioteket har en stor samling med tyrkiske bøker.

3.3 Informantene

Kriteriene for informantutvelgelsen er avhengig av prosjektet. Målet for meg var å framskaffe kunnskap om tospråklige elevers muligheter til og faktiske bruk av to språk i skolehverdagen i norsk skole. Grosjean har satt opp en sjekkliste for hva som er viktig å ta hensyn til når man skal velge ut tospråklige informanter til et prosjekt (Grosjean 1997/2000: 444, Lanza 2003: 64). Det første punktet er informantenes språkhistorie. Da jeg valgte ut informantene mine, var et av kriteriene at de skulle ha tyrkisk som morsmål og være født og oppvokst i Norge. Alle de tyrkisktalende elevene i 5a er født og oppvokst i Norge og har gått i barnehage. Alle kunne derfor også norsk da de begynte på skolen. Neste punkt på Grosjeans sjekkliste er stabilitet. Dette kriteriet gjelder spørsmål om informantene er i en språktilegnelsesprosess eller om språkferdighetene er relativt stabile. Dette er et viktig kriterium når det er tospråkliges språkferdigheter som studeres. Mine informanter er bare ti år gamle og begge språkene deres er under utvikling. Den tidligere tyrkisktalende kontaktlæreren deres uttrykte for øvrig bekymring for den tyrkiske språkutviklingen nå som de ikke lenger tilbys morsmålsundervisning på skolen. De to neste punktene på lista er hvilke funksjoner språkene har og hva slags ferdighetsnivå informantene har i de ulike språkene. Det viktige for meg da jeg valgte ut informanter, var at de skulle være aktive brukere av begge språk og ha gode ferdigheter i både norsk og tyrkisk. Da jeg kom i kontakt med kontaktlærerne til klassen, var det deres vurderinger av de tyrkisktalende elevenes språkferdigheter som lå til grunn for at alle kunne brukes som informanter. Senere har jeg fått kjennskap til mappeevalueringene av elevene der språktester er en del av grunnlaget for evalueringene. Punkt fem er språkmodus. Språkmodus er en viktig del av analysene av dataene. Dette er behandlet i et eget avsnitt i teorikapittelet. Siste punkt på sjekklista er biografiske data. Jeg satte som kriterium at informantene skulle være elever i femte klasse. I alderen sju til tolv år har barn en voldsom økning i språklige ferdigheter. "They acquire literacy, their linguistic awareness increases,

and their pragmatic skills become steadily more refined. The same applies to code-switching” (Jørgensen 1998: 254). Mine tiårige informanter er i en alder med stor språkutvikling og de har vært brukere av norsk og tyrkisk i mange år. For å gjøre datainnsamlingen enklest mulig, var det også et kriterium at elevene gikk i samme klasse.

I klasse 5a er det seks elever med tyrkisk bakgrunn. Jeg har kalt de to jentene Pembe og Hande, og de fire guttene har jeg gitt navnene Volkan, Emin, Coşkun og Berkant. Berkant var syk den dagen jeg gjorde videoopptak. Jeg har også lite observasjoner av Berkant, derfor regnes han ikke som informant. Hande og Volkan er med på ett opptak og de har også besvart et spørreskjema. Oppgaven vil i all hovedsak dreie seg om Pembe, Emin og Coşkun som jeg vil kalle fokuselevne. Disse tre elevene gjorde jeg to opptak av. For å få mer utfyllende svar på spørsmål jeg stilte ved hjelp av spørreskjemaet, hadde jeg også en samtale med dem om språkbruk. Under vil jeg skrive litt om Pembe, Emin og Coşkun på bakgrunn av observasjoner, samtaler med elevene og lærerne, spørreskjema og videoopptak.

For å få kunnskap om elevenes språkbruk i ulike sammenhenger, observerte jeg elevene i ulike situasjoner. Derfor var jeg alltid med elevene ut i friminuttene. Friminutter skiller seg fra klasseromskonteksten på flere områder. I motsetning til i klasserommet er voksnes tilstedeværelse ikke like tydelig. I friminuttene er det elevene som bestemmer aktivitetene og derfor også språkbruken. Studier har vist at lærerens taletid i løpet av en tradisjonell lærerstyrt time er 2/3 (Lindberg 1996: 68). Økningen i elevenes taletid fra time til friminutt er derfor enorm. Det er også stor forskjell på innholdet i samtalene i timer og friminutt. Mens godkjente samtaleemner i timene er formelle og faglige, er alt lov i friminuttene. I friminuttene husket jentene i klassen i en stor huske i skolegården. Huska er veldig populær, derfor var køen ofte lang. Selv om elevene har satt opp regler for hvordan huskinga skal gå for seg, er det alltid noen som prøver seg. Det fører til småkrangling og diskusjoner. Det er kanskje ikke så hyggelig for de involverte, men for meg var dette situasjoner med mye spennende språkbruksobservasjon. Dessverre var det ikke mulig å gjøre opptak av disse situasjonene, både av hensyn til personvern og av praktiske årsaker. Derfor kan jeg bare støtte meg til mine egne oppfatninger av disse situasjonene. Jeg opplevde flere ganger at Hande og Pembe snakket tyrkisk sammen i huskekøen. I mange av tilfellene oppfattet jeg det som at de gjorde dette bevisst for å holde de andre jentene utenfor. Det var ikke like lett å observere språkbruk hos guttene i friminuttene fordi de spilte fotball. Jeg fikk allikevel observert

språkbruk utenfor klasserommet på aktivitetsdagen, på FN-dagen og i køen elevene stilte seg i utenfor klasserommet før hver time.

Pembe

Pembe er språklig rollemodell for tre yngre søsken. Foreldrene har fortalt henne at de synes det er fint at hun bruker norsk til de yngre søsknene. Men Pembe bruker også tyrkisk med dem. Også med andre tyrkisk-norske familiemedlemmer går det både i tyrkisk og norsk. Hjemme snakkes det mest tyrkisk, selv om Pembe forteller at hun også bruker noe norsk med faren sin. På skolen er Pembe ei livlig jente som er litt sjenert i timene. Utenfor klasserommet er hun derimot ei frampå og tøff jente, spesielt sammen med Hande. Pembe og Hande er selvutnevnte bestevenninner. Noen ganger rotter de seg sammen mot de andre jentene i klassen. Og de har et klart fortrinn i det å holde andre utenfor; som de eneste tyrkisktalende jentene i klassen kan de bare skifte over til tyrkisk når de ønsker å holde noe for seg selv. Pembe fortalte meg at hun og Hande noen ganger snakker tyrkisk når de er sammen med Indira, ei jente i klassen med hindi som morsmål. ”Indira sier hvis vi snakker tyrkisk så sier Indira hva er det dere snakker om si det til meg og”. I et friminutt var jeg sammen med Hande, Pembe, Indira og Asha. Hande og Pembe snakket sammen på tyrkisk. Det irriterte de to andre jentene, og det så tydelig ut som om Hande og Pembe noen ganger også gjorde det bevisst for å irritere. ”Snakk norsk” og ”Jeg blir kvalm av de to” er utsagn som kom fra Indira og Asha. Elevene i klassen har ofte muligheten til å samarbeide to og to eller i små grupper fordi de har et grupperom tilknyttet klasserommet. På fredager har klassen oppsummeringsdag der kontaktlærerne oppsummerer hver enkelt elevs arbeid i løpet av uka som har gått. Da jobber elevene med det de ikke har blitt ferdige med i løpet av uka, og samarbeid er vanlig. Pembe og Hande samarbeider ofte, og da bruker de mye tyrkisk. Pembe fortalte meg at de ofte snakker tyrkisk så ingen andre skal skjønne hva de sier. Samtalen under er hentet fra intervjuet jeg (Å) hadde med Pembe (P). Her forteller hun at hun ofte kodeveksler med Hande, og noen ganger med faren sin, selv om han ikke liker det.

Å: nei ((pause)) men hender det at du noen ganger snakker både norsk og tyrkisk i samme samtale

P: ja

Å: ja har du tenkt over hvorfor du gjør det

P: nei

Å: nei du bare gjør det

P: mm hvis jeg ikke finner det jeg skal si på tyrkisk så bare hvis jeg sier til Hande kom vi går og leker ute så sier jeg bare mm jeg blander litt tyrkisk og norsk innimellom

Å: mm men det er ikke fordi er det fordi du ikke kan det på tyrkisk eller norsk eller=

P: =noen ganger så glemmer jeg det så sier jeg det på norsk

Å: mm

P: ((fnis)) så blir det blandet

Å: mm men det er bare sånn dere gjør

P: mm

Å: ja ((pause)) men du gjør det med Hande er det noen andre du gjør det med eller

P: jaa noen ganger med pappa og sånn ((fnis))

Å: mm

P: han sier at jeg skal snakke ordentlig ((fnis))

Å: liker han ikke at du blander

P: mm ((nektende tone))

Å: å nei ((latter)) så han gjør ikke det han

P: nei

Å: nei

P: jo noen ganger

Å: ja ((latter))

P: så sier jeg til pappa du sier at jeg ikke skal blande du blander det selv

Å: ((latter)) så han klarer ikke helt å gjøre det han sier sjøl heller

Det Pembe forteller om faren sin er et eksempel på den ambivalente holdningen mange tospråklige har til egen språkbruk, der det rene språket anses som det beste (se Romaine 1995).

Pembe er den informanten som kodeveksler mest og som bruker mest tyrkisk i løpet av skoledagen. Hun bruker kodeveksling som virkemidler i samtaler med andre, og refleksjonene hun gjør rundt sin egen språkbruk i intervjuet vitner om en bevisst og trygg holdning til egen tospråklighet.

Emin

Emin er en stille og forsiktig gutt som det ikke var så lett å bli kjent med. Han er pliktoppfyllende når det gjelder skolearbeid og vil oppfylle andres forventninger, ofte lærerens forventninger i klasserommet. Det kan være årsaken til at han synes å ha den oppfatningen at norsk er skolespråk og tyrkisk er hjemmespråk. For eksempel fortalte Emin at han snakker norsk med Asil i alle situasjoner på skolen, men på spørsmål om hvilket språk han bruker hvis han møter Asil utenfor skolen, svarte han at han snakker tyrkisk. Utdraget fra intervjuet med Emin under viser nettopp at han forholder seg til domeneteorien (Fishman 1965/2000) når han reflekterer over sin egen språkbruk. Som analysene vil vise, er det forskjell på Emin rapportering og språkbruk i praksis.

Å: åå så fint a men hvis du samarbeider med for eksempel Coşkun eller noen av de andre som snakker tyrkisk i klassen hva slags språk snakker du da

E: norsk

Å: mm bruker du aldri tyrkisk

E: nei

Å: men hva slags språk bruker de til deg da

E: norsk

Å: mm selv om dere sitter sånn to og to

E: ja

Å: ja så bruker du aldri tyrkisk i klassen

E: bare litt

I 5a er alle guttene i klassen, uavhengig av morsmål, stort sett alltid sammen i friminuttene. Fotballspilling legger ikke grunnlaget for mindre grupperinger. Emin og Berkant ser ut til å være gode venner, og Emin har også god kontakt med Pembe. Mødrene deres er venninner, og dette fører til at Pembe og Emin også er vant til å omgås i fritiden. Et godt eksempel på Pembe og Emin språkbruk seg i mellom var da jeg i en håndarbeidstime var en veldig populær broderingshjelp. I en situasjon hjalp jeg Emin med et syproblem mens Pembe sto i kø for å få hjelp til å feste en tråd. Samtidig som jeg forklarte Emin hva jeg gjorde, snakket han og Pembe sammen på tyrkisk. Dette står i sterk kontrast til det Emin forteller i utdraget over og viser at det ikke alltid er sammenheng mellom faktisk språkbruk og språkbrukerens holdninger til egen språklige atferd.

Coşkun

Coşkun er veldig glad i å fortelle. Da jeg intervjuet han ville han helst fortelle meg om alle andre opplevelser enn å svare på spørsmålene mine, og han hadde alltid en fortelling på lur hvis han fikk meg for seg selv. Han nøt den ekstra oppmerksomheten jeg hadde mulighet til å gi han. Coşkuns svar under intervjuet og på spørreskjemaet og samtaler vi hadde vitner om at han ofte befinner seg i tospråklige omgivelser. I utdraget under forteller han at han bruker både norsk og tyrkisk med foreldrene sine og med andre slektninger.

Å: mm men dere bruker egentlig litt sånn begge deler

C: ja

Å: du gjør det med de fleste

C: ja jeg tar begge deler med alle

Å: mm

C: miks

Da jeg intervjuet Coşkun kalte han tyrkisk for ”vennespråk” fordi han bruker det med de tyrkisktalende guttene i klassen. Han er bevisst på at han kodeveksler og forklarte at han gjør det fordi det er kult. Han er bevisst de mulighetene man har når man kan flere språk og er oppmerksom på sin egen og andres språkbruk.

Å: mm men hvilket språk bruker mamma når hu snakker til pappa

C: tyrkisk

Å: mm pappa til mamma a

C: ja men noen ganger når faren min skal handle så bruker moren min norsk

Å: mm

C: bruker norsk bruker sånn lettmelk og sånt

Å: mm

Her forteller Coşkun at han har lagt merke til morens innskudd av norske ord i en ellers tyrkisk ytring. I avsnitt 2.3 forklarer jeg forskjellen på innskudd og kodeveksling.

Sammendrag

Alle fokuselevne er født i Norge og har gått minst ett år i barnehage før de begynte på skolen, det var også der de lærte norsk. I femte klasse viser kartlegging av elevenes språkferdigheter at de har bedre ferdigheter i norsk enn i tyrkisk. Tyrkisk er det mest brukte språket i hjemmet, og alle elevene er observert som brukere av tyrkisk også på skolen. Elevenes rapporteringer om egen språkbruk er noe forskjellig. Coşkun og Pembe har begge evnen til å reflektere over sin egen og andres språkbruk og uttrykker en trygghet overfor sin egen tospråklighet. Dette stemmer overens med det de forteller om språkbruk i skolen. Mens Coşkun og Pembe forteller at de bruker både norsk og tyrkisk på skolen, mener Emin at tyrkisk er forbeholdt hjemmet, mens norsk er skolespråket. Det kan se ut som om Emin har overtatt majoritetssamfunnets holdninger om at norsk er det eneste godkjente språket i skolen. Som nevnt er det ikke alltid sammenheng mellom språkbrukernes holdninger og faktisk språkbruk. Dette blir tydelig i analysene av dataene i dette prosjektet.

3.4 Datainnsamling

Jeg tok kontakt med skolen før sommeren 2006, og i løpet av høsten ble jeg satt i kontakt med kontaktlærerne til 5a. De tok meg godt i mot og så det ikke som noe problem at jeg skulle komme og ”forstyrre” i en travel skolehverdag. De første dagene jeg var i klassen, fungerte jeg som hjelpelærer, men hadde øyner og ører åpne for interessante samtaler. Jeg hadde et positivt første møte med klassen og jeg ble etter hvert en naturlig del av klasserommet. Elevene henvendte seg etter kort tid like mye til meg som til de andre lærerne. Første dag med klasse 5a presenterte jeg meg selv som student på universitetet. Jeg fortalte at jeg skulle skrive en slags bok som er en stor prøve som jeg må ha før jeg blir ferdig med studiene. Og for at jeg skulle klare å skrive den boka, måtte jeg ha hjelp fra de tyrkisktalende elevene i klassen. De andre elevene kom med mange spørsmål om hvorfor bare de ”tyrkiske” skulle hjelpe til og at de også gjerne ville hjelpe til. Jeg svarte så godt jeg kunne at jeg ikke kunne få hjelp av alle, derfor valgte jeg de som snakker tyrkisk. I løpet av den første uka forberedte jeg de tyrkisktalende elevene på hva de skulle være med på. Jeg fortalte dem at de skulle få en oppgave av meg og at de på den måten hjalp meg med den store ”prøven” min. Jeg valgte å gi elevene minimalt med informasjon om prosjektets tema for å unngå at de fikk forventninger om hva jeg ønsket av dem i opptakene. Jeg føler allikevel at elevene fikk nok informasjon til å

vite hva de var med på. Jeg fortalte at jeg studerte språk, så det var ingen hemmelighet at det var elevenes språklige atferd jeg var ute etter.

Den første dagen i klassen sendte jeg et brev med hjem til de tyrkisktalende elevene. I brevet informerte jeg om prosjektet og ba om foreldrenes tillatelse til at elevene kunne bidra i prosjektet. På grunn av tidspress var brevet bare skrevet på norsk. For å kompensere for manglende tyrkisk oversettelse av brevet, ringte den tospråklige læreren hjem til foreldrene og fortalte om prosjektet. På den måten skulle foreldrene få tilfredsstillende informasjon om hva prosjektet dreide seg om. Alle de tyrkisktalende elevene i 5a fikk tillatelse til å bidra i prosjektet.

Datagrunnlaget for oppgaven består av klasseromsobservasjoner, videoopptak av samtaler mellom den tospråklige læreren og elever og samtaler elever imellom, spørreskjema og intervjuer om språkbruk og språkferdigheter, og samtaler med lærere og rektor ved skolen.

3.4.1 Observasjoner

Da jeg kom til klassen første gang, presenterte jeg meg som sagt som student med en bestemt oppgave for øyet. Samtidig fortalte jeg at jeg skulle være sammen med klassen og hjelpe til med daglige gjøremål. På denne måten var jeg både deltaker og observatør i klassen. Ved å være hjelpelærer ble jeg en mer naturlig del av klassen enn jeg ville ha vært om jeg bare satt foran i klasserommet med en notatblokk (noe jeg opplevde at en representant fra PPT gjorde da hun observerte klassen). Jeg hadde en baktanke med å være hjelpelærer i klassen. Jeg skapte et tillitsforhold mellom meg og elevene som var viktig når de øvrige dataene skulle samles inn. Jeg hadde en tanke om at det ville bli lettere å få elevene med på videoopptak og intervjuer når de følte seg trygge i mitt samvær. Samtidig som jeg hjalp elevene med rettskriving, mattestykker og korssting, hadde jeg all oppmerksomhet rettet mot elevene og lærernes språklige praksis i klasserommet. En dag den første uka var satt av til aktivitetsdag, og det var en fin mulighet for meg til å observere språkbruk utenfor klasserommet. Da var vi ute hele dagen med leker, konkurranser og grilling av pølser på bål. Uka etter var det FN-dag, som også var en dag utenom det vanlige. Jeg var sammen med elevene i de fleste friminuttene. Jeg ønsket å observere mest mulig i løpet av den korte tida jeg var i klassen, og det var også fint å kunne observere elevene utenfor klasserommet. Etter nyttår kom jeg tilbake til klassen og gjorde noen flere observasjoner. Da fokuserte jeg på timer der Asil, den

tospråklige læreren, var til stede. Disse observasjonene skulle være et supplement til videoopptakene med samtaler mellom den tospråklige læreren og elever. Ved dette besøket ønsket jeg å ha all fokus rettet mot observatørjobben. Jeg var derfor mindre aktiv som hjelpelærer enn ved tidligere besøk. Jeg hadde også en notatbok med meg i timene for at jeg ikke skulle gå glipp av noe. Elevene kom med noen spørsmål om notatboka, og jeg forklarte dem at jeg noterte interessante ting så jeg ikke skulle glemme dem. Bortsett fra disse spørsmålene så de ikke ut til å påvirkes nevneverdig av noteringen min. Min rolle som observatør var forskjellig i første og andre observasjonsperiode. I første periode var observatørrollen skjult i en lærerrolle, mens jeg i andre periode hadde flere likheter med PPT-observatøren som ble beskrevet over. Min styrke i motsetning til representanten fra PPT, var at barna var blitt trygge på meg. Jeg var ingen ukjent observatør, men ble sett på som en del av lærerteamet. Jeg fikk bekreftet dette ved stadige henvendelser fra elevene i løpet av timene. Jeg var fortsatt i lærerrollen, men denne gangen med notatbok i hånda.

3.4.2 Videomaterialet

Datamaterialet består av fire videoopptak. I samråd med klasselæreren ble det besluttet at en skoletime før opptakene skulle handle om temaer rundt tospråklighet og flerkulturalitet. Dagen før jeg gjorde de tre første opptakene, gjennomgikk klasselærer Anne en tekst i norsktimen som nettopp tar for seg disse temaene. *Både og, begge deler* (Hauge & Smidt 2001) handler om Özlem og klassekameratene hennes som forteller om seg selv og sin språklige og kulturelle kompetanse. Etter å ha lest igjennom teksten, hadde klassen en samtale om temaene. De skrev også en liten tekst om hvordan det er å kunne flere språk og ha bakgrunn i flere kulturer. Dette skulle fungere som en forberedelse til videoopptakene. Jeg håpet at et slikt tema ville virke engasjerende på elevene fordi det nettopp tar utgangspunkt i deres hverdag. Samtidig var tanken at samtalenes innhold kunne fungere som et supplement til spørreskjemaer og intervjuer. Dessuten skulle elevene kunne gjenkjenne oppgavene de ble gitt i forbindelse med opptakene og forbinde dem med ordinær undervisning. Derfor ble ikke informantene informert om at den gjeldende norsktimen var en forberedelse til opptakene. Jeg filmet en samtale mellom Coşkun, Hande og Volkan i et grupperom. De fikk i oppgave å fortelle hverandre om opplevelser rundt det å være tospråklig med fortellingen om Özlem som utgangspunkt. Etter at de selv mente at de hadde fullført oppgaven jeg hadde gitt dem, spurte de meg om de kunne få lage en film. Det lot jeg dem gjøre, og til sammen er opptaket med disse tre på en time. Parallelt, i et annet rom, gjorde jeg opptak der den tospråklige læreren,

Asil, hadde en samtale med Pembe og en samtale med Emin. Asil fikk beskjed om å snakke med elevene om tospråklighet og om det å være flerkulturell. Han tok også utgangspunkt i *Både og, begge deler*. Han fikk beskjed om å la elevenes språkvalg være åpent. Hvis elevene skulle komme til å spørre hvilket språk de skulle bruke, skulle Asil svare at det var valgfritt. Valget om å gjøre to opptak parallelt, ble gjort av praktiske grunner. På den måten fikk jeg unnagjort opptakene på kortere tid og slapp å bruke mer enn nødvendig av undervisningstiden.

Da jeg hadde kikket igjennom de tre første opptakene, tok jeg en avgjørelse om å gjøre nok et opptak. Jeg ønsket et opptak der de to elevene som hadde en samtale med den tospråklige læreren samhandlet med andre elever. Med et slikt opptak ville jeg ha større grunnlag for å sammenlikne samtalene mellom lærer og elev og samtalene elevene imellom.

Samhandlingspotensialet er større i grupper på flere enn to (Aarsæther 2004), derfor valgte jeg ut en av de andre tyrkisktalende elevene til å samtale med Emin og Pembe. Med to jenter i gruppa ville disse sannsynligvis ha dominert samtalen fullstendig, i og med at Emin er en ganske stille og forsiktig gutt. Derfor var det utelukket at Hande skulle være en av samtaledeltakerne. Volkan kunne være dominerende, mens Coşkun hadde vist i det opptaket jeg allerede hadde gjort at han har evne til å organisere og instruere de andre når en oppgave skal løses. Coşkuns evne til å ta initiativ var avgjørende da jeg valgte han som Emin og Pembes samtalepartner i det fjerde opptaket. Jeg har også valgt å ha disse tre som fokuselever i oppgaven. Etter de første opptakene så jeg hva som fungerte og ikke fungerte. Det var stor entusiasme blant elevene da de lagde film, og jeg valgte derfor å la Coşkun, Emin og Pembe lage et talkshow. Sammen med meg planla de talkshowet på forhånd. Alle de tre elevene driver med karate, og derfor fant vi ut at dette skulle være gjennomgangstema for programmet. Coşkun ble valgt til programleder, mens Emin og Pembe skulle være gjester som var invitert til programmet på grunn av sine karatetalenter. Showet fikk navnet Yo Show, og programlederen fikk i oppgave å forberede seg hjemme. I løpet av et halvtimes program ble det blant annet sunget tyrkiske sanger og avholdt en spørrekonkurranse.

Da videokamera ble vanlig, fikk språkforskere som studerer naturlig språkbruk et hjelpemiddel som ga mange fordeler. Et videoopptak kan fange opp gester og annen ikke-verbal kommunikasjon som ikke kommer fram i et lydopptak. Ikke-verbal kommunikasjon kan være en viktig del av samtalens organisering. Det er også en fordel med visuelle data for å lette transkriberingen. Det blir for eksempel lettere å avgjøre hvem som sier hva i en samtale.

Dette var en stor fordel i prosjektet mitt, i og med at jeg trengte transkriberingsassistanse (se 3.7.2). De som hjalp meg med transkriberingen, kjente ikke informantene. Det ville blitt en veldig vanskelig, om ikke umulig oppgave for noen som ikke kjenner samtaledeltakerne å avgjøre hvem som sier hva når man ikke kan støtte seg til levende bilder av samtalen. Dessuten blir det lettere å gjette seg til hva som blir sagt i uklare tilfeller når man kan støtte seg til situasjonen rundt ytringen.

Opptakene ble gjort med et Canon og et Sony digitalt videokamera som ble plassert på et stativ foran et bord som samtaledeltakerne satt rundt. I de tre første opptakene ble det også tatt kassettopptak med diktafon for å få gode lydopptak. Det fungerte ikke så godt fordi disse lydopptakene ikke var av tilfredsstillende kvalitet. Men mikrofonen som er integrert i kameraet ga gode nok lydopptak til at opptakene kunne brukes. Da jeg skulle gjennomføre det fjerde opptaket, koplet jeg en ekstern mikrofon til kameraet for å sikre at lyden på opptaket ble god.

3.4.3 Spørreskjemaer og intervjuer

Dagen etter videoopptakene fikk elevene utlevert et spørreskjema om språkbruk og språkferdigheter som de svarte på i et rom sammen med meg. Fordi jeg anså spørsmålene i spørreskjemaet som en faktor som kunne påvirke elevenes språkvalg under videoopptakene, valgte jeg å gi dem dette etter at opptakene var gjennomført. Jeg var til stede for å forsikre meg om at de forstod spørsmålene og svarte på alt. Den tospråklige læreren, Asil, fikk også et spørreskjema om hans språkbruk i klassen og om hans oppfatning av de tyrkisktalende elevenes språkbruk. Jeg sendte også et spørreskjema hjem til elevene som foreldrene skulle svare på, der jeg spurte om elevenes og foreldrenes oppholdstid i Norge og hvor lenge elevene hadde gått i barnehage.

Da jeg besøkte 5a i forbindelse med det fjerde videoopptaket, intervjuet jeg også Coşkun, Emin og Pembe. Med intervjuene ønsket jeg å få mer utfyllende kunnskap om fokuselevenes egne oppfatninger om egen og andres språkbruk. I tillegg stilte jeg noen spørsmål som kan knyttes til identitet. I løpet av oppholdene mine på skolen hadde jeg også samtaler med nåværende kontaktlærere og den kontaktlæreren klassen hadde fram til fjerde klasse. Jeg har også fått besvart spørsmål per e-post fra skolens rektor.

3.5 Å bli observert

Når samtaledata skal samles inn, er det vanskelig å unngå det Labov kaller ”observers paradox” (1979), å observere menneskers språkbruk når de ikke blir observert.

Samtaledataene til dette prosjektet foregår i en situasjon som er konstruert for et forskningsprosjekt. Noen språkforskere mener at dette ikke kan regnes som ”naturlige” samtaler og derfor heller ikke som gode data, men på den andre siden er det ingenting som tilsier at én form for tale er mer ”naturlig” enn en annen (Cameron 2001: 20). Det som er sikkert, er at samtaledeltakerne blir påvirket av konteksten samtalen foregår i. I et forskningsprosjekt vil opptakssituasjonen kunne påvirke samtaledeltakerne og må derfor regnes som en del av konteksten samtalen foregår i.

I klasseromsobservasjonene var jeg fysisk til stede. Dette kan ha påvirket elevenes oppførsel. For å begrense påvirkningen av min tilstedeværelse, valgte jeg å fungere som hjelpelærer og ble etter hvert en naturlig del av klassen. Samtidig var elevene fullstendig klar over at jeg hadde en hensikt med å være der utover det å være lærer. Klassens kontaktlærer fortalte meg at elevene var vant til at fremmede voksne til stadighet tilbrakte tid i klassen i kortere eller lengre perioder. Klassen hadde blant annet hatt lærerstudenter i praksis på besøk flere ganger, og det var ofte representanter fra PPT i klassen og observert, også da jeg var på besøk. Dette gjorde mine besøk i klassen mindre spesielle.

Da elevene skulle svare på spørreskjemaet, var jeg til stede i rommet for å hjelpe dem med å forstå spørsmålene og sørge for at de svarte på alle. Min tilstedeværelse i rommet kan ha påvirket svarene. Som voksen og representant for majoritetskulturen kan elevene ha svart ut fra det de trodde at jeg forventet. Men fordelene ved å være til stede veide helt klart tyngre enn de mulige ulempene. Hvis jeg ikke hadde vært til stede, ville vært en mulighet for at svarene i spørreskjemaet ikke hadde vært tilfredsstillende å bruke som data, fordi det ville vært en viss sjanse for at elevene ikke hadde forstått spørsmålene. Min tilstedeværelse kan naturligvis også ha påvirket elevenes svar under intervjuene. Men da jeg gjennomførte intervjuene var jeg på besøk i klassen for andre gang, og hadde blitt godt kjent med elevene. Intervjuet var semistrukturert, slik at elevene fikk muligheten til å fortelle fritt. På denne måten ble intervjuet mer som en uformell samtale. Intervjuene ble tatt opp på bånd, noe som også kan ha påvirket situasjonen. Men dagens barn og unge er mer vant til opptakssituasjoner enn tidligere, så det er forventet at påvirkningskraften ikke er så stor.

Når det gjelder videoopptakene, var ikke jeg til stede under selve filmingen. Jeg skrudde på kameraet, ga instruksjoner og gikk deretter ut. Elevene var klar over at jeg satt rett utenfor, og henvendte seg til meg noen ganger under opptakene. Her gjør Hande de andre oppmerksomme på at jeg sitter på utsiden og følger med:

H: kan jeg si dere noe

V: (xxx)

H: hysj vent litt Åse sitter der og hører ((hviskende)) ((pause)) okey nå er det min tur hrm

En gang imellom kikket jeg gjennom nøkkelhullet for å se hvordan det gikk. Jeg trodde at jeg kunne gjøre det uten å bli avslørt, men etter å ha kikket gjennom opptakene, viste det seg at jeg ble tatt på fersk gjerning:

C: **ana geliyo ((fnis))**

mamma hun kommer

C: [kom-

H: [((latter))] akkurat når a ser så sitter dere helt stille

I tillegg til min tilstedeværelse utenfor rommet var jeg også til stede gjennom videokameraet som filmet samtalene. Det er helt tydelig at de er klar over at de blir ”overvåket” av meg gjennom kameraet. Et godt eksempel på dette er når Hande henvender seg til meg gjennom kameraet: ” ja Åse vi er jo ferdig nå da”. Det at de var klar over at jeg skulle se opptakene etterpå, kan ha gjort at de ikke slapp alle hemninger, noe Hande minner Volkan på i dette eksempelet:

V: ållé jeg er kuul

H: (Volkan) du vet at Åse skal se alt det

Aarsæther (2004) mener at barn i dag er vant til å omgås videoutstyr og at dette er viktig å ta med i betraktning når en skal vurdere hvordan dette påvirker samtalene. Dessuten vil lengden på opptaket være avgjørende. Hvis opptaket er langt, vil elevene etter hvert glemme at de blir filmet. Opptakene mine er relativt lange, fra 30 minutter til en time. I de to elevopptakene blir kameraet en naturlig del av elevenes rollespill. Når elevene lager tv-programmer, er videokameraet ikke lenger et ”overvåkningskamera” for forskeren, men et leketøy som spiller

en sentral rolle i elevenes rollelek. Det er ikke bare forskerens overvåking som fører til ”sensurering”. Elevene blir også i rollen som programleder og gjest i et talkshow pålagt normer for språkbruk:

V: **afferim çak** ((latter))

bravo ”high five”

C: **yayında böyle mi yapılır**

gjør man sånt på direkten

H: **yayındayız efendim**

vi er på direkten ”Sir”

V: **[peki abisi**

greit bror

Kontekst og modus er en viktig del av teorigrunnlaget for oppgaven og vil være viktig å ta hensyn til i dataanalysene. At forskeren er til stede som observatør må regnes med som en del av konteksten samtalen foregår i.

3.6 Spørsmål om språkvalg

I opptakene skulle elevene ha muligheten til å bruke både tyrkisk og norsk. Det var derfor viktig at elevene i minst mulig grad opplevde at jeg regulerte språkvalgene deres. I utgangspunktet skulle jeg ikke si noe om språkvalg for samtalen, men jeg måtte være forberedt på at elevene kunne spørre om det. Den tospråklige læreren, Asil, ble instruert til å la språkvalget være åpent. Han visste på forhånd at jeg var ute etter et språkmateriale med bruk av både tyrkisk og norsk og fortalte meg etter opptakene at han bevisst hadde kodevekslet i samtalen. Jeg opplevde at han følte at han hadde mislyktes med oppgaven jeg hadde gitt han fordi Pembe i så liten grad brukte tyrkisk i opptak 1. Den tospråklige lærerens bevissthet om hva jeg ønsket av språkdata kan ha påvirket hans bruk av samtalestrategier i opptak 1 og 2. Kodeveksling er den samtalestrategien som er oftest brukt av læreren i løpet av samtalen. Det forekom også språkforhandlinger der læreren ønsket tyrkisk som interaksjonsspråk. Det er derfor en mulighet for at læreren ville ha benyttet seg av andre samtalestrategier om jeg ikke hadde gitt han instruksjoner om språkvalg på forhånd.

Da jeg hadde gitt elevene oppgaven de skulle løse i opptak 3, spurte de hvilket språk de skulle benytte i samtalen.

C: =skal jeg si det på tyrkisk
((opphold))

Å: du kan velge hva du vil

H: åh

C: du kan ikke tyrkisk jeg sier det på norsk

Å: nei du måå [velge hva du vil du

H: [du kan gjøre hva du vil]

Å: det er samma

V: (det er samma jeg er best)

Etter en stund ble jeg kalt inn i rommet der opptaket foregikk. Elevene så seg ferdige med oppgaven, men etter litt forhandling ble vi enige om at de skulle fortelle litt til. Også denne gangen ville Coşkun ha min godkjenning om språkvalg.

C: [men (den historien)] men vi kan si det på tyrkisk=

Å: =mm=

C: =kule (.) morsomme (.) på tyrkisk

Da jeg, Coşkun, Pembe og Emin skulle forberede til opptak 4 ble spørsmålet om språkvalg i opptaket tatt opp. De spurte hvilket språk jeg ville at de skulle bruke under opptaket. Jeg svarte at de kunne bruke det de ville. Pembe svarte at det var sånn som sist. Pembe var ikke med i opptak 3 der jeg eksplisitt hadde fortalt elevene at det var valgfritt. I opptakene med Asil ble ikke språkvalg nevnt eksplisitt. Lærerens bruk av samtalestrategier kan ha gitt Pembe oppfatningen om at språkvalget var åpent. Asil brukte stort sett bare samtalestrategier som kan plasseres i den tospråklige enden av kontinuumet (se 2.7 Språkmodus) og åpnet med dette for en tospråklig kontekst i samtaler med elevene. Emin på sin side mente at jeg var ute etter at de skulle snakke tyrkisk til oppgaven min. I den grad Asil forhandlet om enspråklig kontekst i samtaler med elevene, forhandlet han om at tyrkisk skulle være interaksjonsspråket. Dette kan være årsaken til at Emin trodde at tyrkisk skulle være interaksjonsspråket også i opptak 4. Jeg kan ikke utelukke at elevene også har snakket sammen om dette og at elevene som var med i opptak 3 har fortalt om valgfriheten jeg ga

dem. Coşkun foreslo at han kunne synge på tyrkisk og snakke på norsk. Jeg repeterte at de kunne velge hva de ville.

3.7 Transkribering

Uten transkripsjon ville det vært umulig å analysere språk systematisk (Cameron 2001: 31). Muntlig språk er flyktig. Når en ytring er sagt, kan man ikke gå tilbake for å analysere den nærmere. Med en transkripsjon av den muntlige ytringen er dette mulig. Å transkribere muntlige samtaler er en omfattende prosess som krever utallige gjennomhøringer av opptakene. Analysen av dataene starter allerede i denne gjennomhøringen. Ved å høre gjennom opptaket om og om igjen, begynner prosessen med å fokusere på enkelte deler av samtalen som kan danne utgangspunkt for en analyse (Hutchby & Wooffitt 2004: 75).

3.7.1 Transkriberingsnorm

Da jeg skulle begynne å transkribere materialet, var det noen forhold jeg måtte ta hensyn til. For det første har et masterprosjekt begrenset tidsramme. Med et forholdsvis stort materiale var det derfor nødvendig å velge en transkriberingsnorm som ikke var uoverkommelig. Det var også nødvendig å bruke en enkel norm fordi jeg hadde behov for hjelp til å transkribere det tyrkiske materialet. Som eksempel har ikke pausene blitt målt i tid, men bare markert som *((pause))* og *((opphold))* (se Wray et al. 1998). Ved ikke å måle pausene, spares det mye tid. Det er også et poeng at transkripsjonene blir lettere å lese når det brukes få tegn. Ved å bruke få tegn i transkripsjonen, blir den selvsagt mindre nøyaktig enn hvis jeg hadde valgt å en mer komplisert norm. Men det viktigste er at transkripsjonsformen er tilpasset formålet for undersøkelsen. I dette prosjektet er det først og fremst samtalepartnerens språkvalg i samtaler som er interessant. Utgangspunktet er å beskrive hvordan elever og lærere tar i bruk sitt språklige repertoar i samtaler for deretter å kunne belyse elevenes muligheter for bruk av to språk. Det viktigste ved transkripsjonen er på best mulig måte å beskrive hva som skjer i en samtale når det forekommer en kodeveksling. Jeg har vurdert den valgte transkriberingsnormen som tilstrekkelig for dette formålet.

Jeg har valgt følgende transkriberingsnorm på bakgrunn av Wray et. al (1998), Aarsæther (2004) og Atkinson & Heritage (1984):

((pause)) står for pause

((opphold)) står for pause mellom turene

(.) er en kort pause

= står for "latching", det vil si at det ikke er noe opphold mellom turene

(()) står for så vel ikke-verbal aktivitet, for eksempel ((latter)), som for observatørens kommentarer: ((ser mot kameraet))

[] står for begynnelsen på/slutten på overlappende tale

(xxx) står for ord som ikke er hørbare

() ord i enkel parentes står for beste gjetning ved uklar tale

STORE BOKSTAVER markerer et stykke tale som er merkbart høyere enn talen i omgivelsene

◦ gradetegn ◦ markerer et stykke tale som er merkbart lavere enn talen i omgivelsene

- en strek etter et ord betyr at ordet er kuttet før det er fullstendig

(): står for en tur der det ikke er klart hvem som snakker

→ foran en tur markerer at denne turen er sentral i forbindelse med analysen

Norsk tale gjengis i vanlige typer

Tyrkisk tale gjengis i fete typer

Tale på andre språk understrekes

Norsk oversettelse av tyrkisk gjengis i kursiverte og fete typer

For å gjengi hvem som har samtaleturen, brukes forbokstaven i informantens fiktive navn. Som eksempel markerer Å: at det er jeg som snakker.

Jeg har valgt en ortografisk transkripsjon for transkriberingen av materialet. Til dette prosjektet er det ingen hensikt med fonetisk transkripsjon fordi det er samtalenes organisering og ikke fonetiske distinksjoner som er i fokus. Til tross for at jeg stort sett holder meg til skriftnormalen, vil jeg i noen tilfeller bruke varianter som svarer mer til det informantene sier (full norm med varianter (Hagen 2005), for eksempel sammentrekninger av ord som *ække* for *er ikke*. I opptak 3 sier Coşkun *goy* (legg den tilbake). Med tyrkisk skriftnorm skrives det *koy*, men ifølge transkriberingsassistenten min er dette en vanlig talemålsvariasjon fra det området i Tyrkia som informantens foreldre kommer fra (se også Brendemoen 1990). Det var derfor

naturlig å bruke den varianten informanten bruker i samtalen i transkripsjonen. Når jeg har valgt å bruke full norm med varianter og ikke full variasjon, er det fordi en transkripsjon som fullstendig reflekterer det folk sier, kan bli rotete og vanskelig å lese. Jeg har valgt å ta med noen varianter fordi transkripsjonen da i større grad reflekterer hva som faktisk ble sagt enn den hadde gjort om jeg bare hadde fulgt skriftnormalen. Informantene bruker også slanguttrykk som ikke finnes i bokmålsordboka. Gjengivelsen av disse uttrykkene er hentet fra Slangordboka 2006 (Aurstad 2006) og internettsiden slang.no.

3.7.2 Transkribering av det tyrkiske materialet

Store deler av samtaler som ble tatt opp på video, var på tyrkisk. Derfor måtte jeg ha hjelp til å transkribere. Jeg hadde to transkriberingsassistenter, en med tyrkisk som morsmål og en student i tyrkisk ved Universitetet i Oslo som ikke har tyrkisk som morsmål. Med mine manglende ferdigheter i tyrkisk var jeg nødt til å stole på arbeidet til transkriberingsassistentene mine. Jeg har til en viss grad kunnet kontrollere det tyrkiske materialet ved å høre igjennom opptakene og samtidig følge med på den tyrkiske transkripsjonen. På den måten har jeg kunnet kontrollere at alt i samtalen har blitt transkribert. Det var også nødvendig for meg å dobbeltsjekke transkriberingsnormen, i og med at transkriberingsassistentene mine var ukjente med transkripsjon på forhånd og hadde litt problemer med dette underveis. Det var ikke noe problem for meg å legge til manglende transkripsjonstegn i det tyrkiske materialet. Det er god overensstemmelse mellom tale og skrift i tyrkisk, så det var lett å følge med på den tyrkiske transkripsjonen mens jeg hørte på opptakene, selv om jeg ikke forstår tyrkisk.

Når det gjelder oversettelsen av det tyrkiske materialet, ba jeg om en ord-for-ord-oversettelse i tillegg til en oversettelse etter norsk norm. På denne måten kunne jeg følge den tyrkiske transkripsjonen og forstå hvert ord. Det ble da lettere for meg å samarbeide med assistentene mine om den norske oversettelsen, noe jeg i stor grad gjorde for å få en ”norskklingende” oversettelse i tillegg til en ord-for-ord-oversettelse som i mange tilfeller syntes ganske uforståelig. Fordi ord-for-ord-oversettelsen først og fremst skulle fungere som et hjelpemiddel for meg, har jeg valgt å ikke ta denne med i analyseeksemplene i oppgaven. Jeg vurderte ord-for-ord-oversettelsen som forstyrrende for leseren, og å fjerne den vil gjøre eksemplene mer tilgjengelige.

3.8 Sammendrag

I dette kapitlet har jeg gjennomgått datagrunnlaget og metodene for prosjektet. Den første delen av kapitlet er en beskrivelse av informantene samt en beskrivelse av informantenes klasse og skole. Når jeg valgte å ta med en såpass grundig beskrivelse av skolen, er det begrunnet med at den aktuelle skolens virksomhet er en variabel som er viktig å ta hensyn til i besvarelsen av forskningsspørsmålet. Beskrivelsene av de tre fokuselevne er tatt med for å presisere at det er nødvendig å ta hensyn til individuelle forskjeller. Disse forskjellene er synlige i analysen av dataene. Videre har jeg gitt en beskrivelse av datainnsamlingen og bearbeidingen av dataene. Gjennomgangen av datagrunnlaget for prosjektet viser at det er et stort mangfold av data å ta hensyn til i analysen. De ulike typene data har alle en funksjon når forskningsspørsmålet skal besvares.

4. Analyse

Hoveddelen av dette kapittelet består av analyser av ulike utdrag fra samtaledataene. Disse analysene består av to deler. Første del er analyser av utdrag fra de to samtalene mellom den tospråklige læreren og elevene Emin og Pembe. I del to av analysen tar jeg for meg utdrag fra elevsamtalene. Denne delen er også delt i to. I første del av elevsamtaleanalysen blir utdrag fra opptak 4 analysert, mens andre del er konsentrert om opptak 3. I analysen av opptak 4 blir analyseeksemplene delt inn etter informantene. Utdrag som kan kaste lys over Pembe, Emin og Coşkuns språkbruk vil analyseres i hver sin del. Hensikten med denne inndelingen er å kunne belyse ulik språkbruk i ulike kontekster. Når det gjelder Pembe og Emin har jeg samtaledata fra samtaler med en voksen og samtaler med jevnaldrende. Eksempler på Coşkuns språkbruk er tatt fra to ulike elevsamtaler. Å dele inn analysen etter informantene vil også kaste lys over de individuelle forskjellene i språkpraksisen til de tospråklige elevene. Første del av analysekapittelet er en gjennomgang av hovedfunnene i resultatene av klasseromsobservasjonene og elevene og lærernes egenrapporteringer. Denne gjennomgangen er tatt med fordi den kan belyse elevenes språkpraksis i de ulike samtalene.

4.1 Språkbruk i klasserommet

Denne delen er basert på klasseromsobservasjonene og elevene og lærernes rapporteringer som ble hentet inn ved hjelp av spørreskjemaer og intervjuer. Undervisningsspråket i elevenes timer var med få unntak norsk. Det var en norskspråklig lærer som hadde undervisningsansvaret i de fleste av elevenes timer, men tospråklige lærere var inne i noen av elevenes timer som tospråklig fagstøtte. Timene ble stort sett lagt opp på følgende vis: Læreren introduserte tema for timen på norsk. Deretter var det ofte gjennomgang av en læreboktekst som tok for seg timens tema. Etter gjennomgangen av teksten hadde klassen en samtale om temaet. Denne samtalen var lærerstyrt ved at læreren stilte spørsmål og valgte hvilke elever som kunne svare og stoppet elever hvis det de sa var utenfor tema. Ofte ble siste del av timen brukt til skriftlig oppgaveløsning. Dette gjorde elevene selvstendig eller i grupper. Det var først da elevene jobbet med oppgaver at de tospråklige ekstralærerne ble brukt ved at de gikk rundt og hjalp elevene enkeltvis. Jeg ble satt i rollen som assistentlærer mens jeg var der, men følte allikevel at læreren samhandlet mer med meg enn med de tospråklige lærerne i gjennomgangen av timens tema. Det samme gjaldt for en annen norskspråklig lærer som var sammen med henne i noen av timene og også var faglærer for

klassen i noen fag. Jeg tolker disse opplevelsene som at de tospråklige ekstralærerne ikke likestilles med faglærer og andre lærere i gjennomgangen av lærestoff. Dette fører trolig til at norsk oppleves som undervisningsspråket. De tospråklige lærerne fungerer bare som tolker for de elevene som trenger det for å kunne få faglig utbytte av timene. Myklebust (1993) opplevde noe lignende da hun studerte tospråklige klasser med et to-lærersystem. Hun fant tre typer klasseromsundervisning som var dominerende i de klassene hun observerte, ”hviskemetoden”, ”en-lærermetoden” og ”innimellom-metoden”. Likheten ved de tre metodene var at det var den norskspråklige læreren som hadde hovedansvaret for det faglige innholdet i undervisningen og som ledet gjennomføringen av timen, mens den tospråklige læreren først og fremst hadde rollen som tolk (Myklebust 1993: 51). Da jeg var i klassen høsten 2006, var det en tyrkisktalende ekstralærer inne i noen av timene. Jeg observerte at de tyrkisktalende elevene stort sett bare snakket tyrkisk med denne læreren, og Coşkun kunne bekrefte dette da jeg intervjuet han. Etter jul hadde ikke lenger de tyrkisktalende elevene tospråklig fagstøtte. Men til gjengjeld hadde de den tospråklige læreren Asil i flere fag. Når elevene løste oppgaver i grupper, hadde de mulighet til å bruke sitt eget morsmål. Jeg observerte at de tyrkisktalende elevene til en viss grad gjorde dette. Vennskapet mellom Pembe og Hande førte til at de hadde hverandre som favorittsamarbeidspartnere. De to jentene brukte både norsk og tyrkisk når de løste oppgaver. Guttene samarbeidet i større grad på tvers av morsmål. I en av kontaktlærer Annes timer sier Volkan noe til en annen elev mens læreren forklarer noe for klassen. Volkans ytring er på tyrkisk. Anne hysjer på han, men stopper seg selv og spør om Volkan snakket om noe faglig med den andre eleven. Dette eksempelet viser at læreren i stor grad er bevisst elevenes nytte av å bruke morsmålet for å lette læringen. Samtidig signaliserer forståelsen hennes for Volkans bruk av tyrkisk at elevene har muligheten til å ta i bruk morsmålet sitt i timene.

Den tospråklige læreren, Asil, har det faglige ansvaret for data, kunst og håndverk og kroppsøving. Dette er timer av praktisk art der undervisningen i mindre grad er lærerstyrt. Timene hadde en tredelt struktur. Læreren introduserte timens opplegg i begynnelsen av timen. Etter lærerens introduksjon jobbet elevene etter instruksjonene fra læreren. I løpet av denne arbeidstiden var læreren tilgjengelig for spørsmål fra elevene. Elevene kunne selv oppsøke læreren og få hjelp til det de trengte. Når timen nærmet seg slutten, ga igjen læreren instruksjoner til klassen. I Asils timer ble instruksjonene før og etter arbeidsøkten formidlet på norsk. Siden dette var instruksjoner til hele klassen, var det naturlig at de foregikk på et felles språk. I løpet av timenes arbeidsdel hadde de tyrkisktalende elevene mulighet til å bruke

morsmålet sitt i henvendelser til læreren. Jeg observerte at alle elevene gjorde dette, men de henvendte seg også i stor grad til den tospråklige læreren på norsk. Elevenes og den tospråklige lærerens egne rapporteringer vitner om at norsk er det mest brukte språket dem imellom, både i og utenom timene.

På fredager er det oppsummeringsdag for 5a. Da oppsummerer kontaktlærerne hver enkelt elevs arbeid som har blitt gjort i løpet av uka. Asil tar seg av de tyrkisktalende elevenes oppsummering. Jeg observerte at Asil og de tyrkisktalende elevene brukte både norsk og tyrkisk under oppsummeringene. Ved noen tilfeller var det tydelig at Asil brukte tyrkisk for å lette forståelsen hos elevene.

4.2 Lærer-elevsamtalene

Datagrunnlaget består av to opptak der den tospråklige læreren, Asil, har samtaler med de to elevene Pembe og Emin hver for seg. Da jeg skulle plukke ut samtaleutdrag til analysen, var det ønskelig med utdrag som kunne eksemplifisere eventuelle mønstre i samtalene med hensyn til lærerens og elevenes språklige atferd. Sentralt i analysen av lærer-elevsamtalene er om læreren åpner for en enspråklig eller tospråklig kontekst i samtale med elevene. Jeg har tatt i bruk Lanzas (1993) terminologi for å beskrive lærerens språklige atferd i samtalene, og samtalestrategier er derfor en sentral del av analysen. I tråd med dette blir elevenes respons på lærerens språklige praksis også sentralt å kartlegge i analysen.

4.2.1 Opptak 1: Pembe og Asil

Forut for dette opptaket fikk Asil instruksjoner av meg om å føre en samtale med Pembe med utgangspunkt i fortellingen om Özlem (se 3.4.2) og temaene tospråklighet og det flerkulturelle samfunnet. Samtalen begynner med at Asil spør Pembe om hun kan snakke om fortellingen som ble lest i klassen dagen før. Asil knytter etter hvert denne fortellingen til Pembes liv. I løpet av samtalen snakker de om språklig praksis og ferdigheter. Samtalen i opptak 1 er preget av at den er asymmetrisk og lærerstyrt. Det er stort sett læreren som kommer med initiativer, og Pembe kommer med korte responser, ofte i form av ja, nei, og ikke-verbale responser som nikking og risting på hodet. Samtalen i opptak 1 har flest samtaleturner på norsk. Asil veksler til tyrkisk flere ganger i løpet av samtalen. Pembe følger lærerens valg ved noen få tilfeller, men tar selv ingen initiativer til å veksle til tyrkisk. Det gjennomgående i denne samtalen er at

Pembe ikke følger opp lærerens valg av tyrkisk, men fortsetter på norsk. I samtaleutdragene under markeres Asils turer med A og Pembes turer med P.

A. "Det er hun som går i klassen til dattera mi"

Utdrag A kommer etter en lang sekvens der både Pembe og Asil har snakket norsk. Som resten av samtalen i opptak 1 er dette utdraget også preget av IRE/IRF-sekvenser (se 2.6 Interaksjonsmønstre). Dette er et typisk mønster for klasseromsinteraksjon der læreren kommer med initiativ, eleven kommer med respons, og læreren evaluerer eller kommer med tilbakemelding.

1. A: hvor lenge har du gått i barnehage a
2. P: jeg veit ikke
3. A: du husker ikke
4. P: nei
- 5. A: **unuttun mu he**
har du glemt det he
6. P: ((nikker))
7. A: **norveççeyi nereden öğrendin**
hvor lærte du norsk
8. P: barnehagen
9. A: barnehagen ja
10. ((opphold))
11. A: **başka var mı böyle hatırladığın anlatmak istediğin bir şey**
er det noe annet sånt som du husker og som du vil fortelle om
12. P: ((rister på hodet))
13. ((opphold))
14. A: **annenle felan yardımcı olduğu oluyor mu**
med moren din skjer det at moren din hjelper deg
15. P: ja
16. A: **bir yere gittiğinizde**
når dere drar noe sted
17. P: ((nikker))
18. A: mm **sen mi konuşuyorsun o mu konuşuyor**

er det du som snakker eller er det hun som snakker

19. P: hun snak- hun klarer litt norsk men
20. A: ja
21. P: =hun skjønner hva vi sier men hun klarer ikke snakke (.) så bra
22. A: mm **o zaman yardımcı oluyorsun annene**
og da hjelper du moren din
23. P: ((nikker))
24. A: mm **mesela başka böyle yardımcı olduğun insanlar var mı dil**
konusunda
er det noen andre mennesker du hjelper for eksempel når det gjelder
språk
25. ((opphold))
26. P: lillesøstra mi hun har begynt ((pause)) på første [klasse ((fnis))
- 27. A: [jaaa] det hun som går i
klassen til dattera mi

Grunnen til at jeg valgte å bruke dette utdraget som et analyseeksempel, er at det er et godt eksempel på hva som er gjennomgående i samtalen mellom Pembe og Asil. Den tospråklige læreren åpner ved flere anledninger for en tospråklig kontekst, men Pembe velger allikevel å bare bruke norsk. En gjennomgang av dette utdraget vil kaste lys over Pembes språkvalg i samtalen med den tospråklige læreren.

Fra og med Asils kodeveksling i linje 5 tar han i bruk en "move on strategy" fram til han igjen kodeveksler i linje 27. Både "move on strategy" og kodeveksling er i følge Lanza (1993) samtalestrategier som befinner seg i den tospråklige enden av kontinuumet. Derfor vil læreren ved å bruke disse strategiene åpne for en tospråklig kontekst. Ved å bruke "move on strategy" forhandler den voksne i større grad om en enspråklig kontekst enn ved å kodeveksle. I utdraget fortsetter Asil på tyrkisk selv om Pembe bare kommer med responser på norsk. Han forhandler om tyrkisk som interaksjonsspråk. Som forberedelse til opptaket ga jeg den tospråklige læreren instruksjoner om hvordan han skulle oppføre seg under opptaket. Jeg fortalte at jeg var interessert i en samtale der både norsk og tyrkisk ble brukt og at han skulle åpne for bruk av tyrkisk i samtalen. Med dette som bakgrunn er det nærliggende å tro at Asil har hatt visse forventninger til sin egen rolle i samtalen. Ved å forhandle om bruk av tyrkisk i samtale med Pembe vil læreren oppfylle det han forstår som mine krav til han i samtalen.

Asil forhandler trolig om bruk av tyrkisk for å oppfylle mine ønsker, men det er Pembe som vinner språkforhandlingen (Auer 1995: 125), og Asil skifter til norsk. Et av funnene i Auers (1984) studie av italiensk-tyske ungdommer var at samtaledeltakerne hadde en "preference for same language talk" (Auer 1984: 23). I de tilfellene der det forekom en forhandling om språk, var det vanligste at en av samtaledeltakerne gikk over til det andre språket. Det var oftere sånn at deltakerne gikk over til å snakke samme språk enn at de snakket hvert sitt språk over lengre tid i en samtale. I utdraget foregår samtalen på to språk i en lengre periode. Dette bryter med prinsippet om "preference for same language talk". Asil og Pembe fører en funksjonell samtale på to språk, men til slutt er det allikevel Pembe som vinner forhandlingen når Asil veksler til hennes språkvalg, norsk.

B. "Ikke nyttårsaften da"

I samtalen med Asil har ikke Pembe mange turer på tyrkisk, men det forekommer ved noen få tilfeller. De gangene Pembe bruker tyrkisk er det bare i noen få turer før hun skifter tilbake til norsk. Pembes turer på tyrkisk er å finne i slutten av samtalen. I dette eksempelet bruker Pembe både norsk og tyrkisk i samme tur. Samtidig som å vise at hun faktisk ved noen tilfeller bruker tyrkisk i samtale med den tospråklige læreren, er dette utdraget et eksempel på hvordan Pembe og Asil fører en funksjonell samtale på to språk.

1. A: **nasıl geçiyor bayramınız neşe dolu mu**
hvordan er deres bayram⁷ var det hyggelig
2. P: ((fnis))
3. A: **güzel geçiyor mu**
er den fin
4. P: ja ((pause)) ikke nyttårsaften da
5. A: **niye**
hvorfor
- 6. P: **çünkü o zaman balkon da yandı bizim yoktu da**
fordi da brant det på balkongen og vi hadde ikke
7. A: aa

⁷ På tyrkisk betyr *bayram* fest. I denne sammenhengen referer bayram til avslutningen på muslimenes fastemåned, ramadan, som ble feiret noen dager før opptaket.

- 8. P: (vi kom med to ting) så måtte vi ned og så (.) vi kunne ikke (.) og så hadde
hani böyle griller oluyor ya=
du vet sånn som er på griller eller
9. A: =øh=
10. P: **=altında tüp** vi hadde det i balkongen
under der finnes det en gassbeholder
- 11. A: åh (den hadde det ja) **n'oldu patladı mı**
hva skjedde eksploderte den
12. P: ((rister på hodet med smattelyd, betyr nei på tyrkisk))
13. A: da var dere heldige da

I linje 5 bruker Asil som i utdraget over "move on strategy" etter Pembes respons på norsk, men i kontrast til utdraget over skifter Pembe over til lærerens språkvalg i linje 6. Etter en minimal respons fra Asil fortsetter Pembe å fortelle om den dramatiske nyttårsaftenfeiringen. Hun veksler her til norsk og foretar en intrasentensiell kodeveksling til tyrkisk i den samme turen. I den tyrkiske ytringen er det et innskudd fra norsk, "griller". Også Asil har en intrasentensiell kodeveksling i linje 11. Dette utdraget er et eksempel på hvordan Pembe og den tospråklige læreren har en funksjonell samtale på to språk. Samtalen foregår i en tospråklig kontekst der samtaledeltakerne gjennom inter- og intrasentensielle kodevekslinger (Poplack 1979/80/2000, Lanza 1993) tar i bruk hele sitt språklige repertoar.

C. "Dört beş aylık daha"

Asil og Pembe snakker om Pembes lillebror. Asils ytringer før dette utdraget var på norsk og står i kontrast til den første ytringen hans her.

1. A: ja **kaç aylık**
hvor mange måneder er han
2. P: ((trekker på skuldrene)) fire fem ja nei
3. ((opphold))
- 4. A: **dört beş aylık daha**
fire fem måneder mer
5. P: ((nikker))
6. A: = **ee anlıyor mu dediklerini**

forstår han det dere sier til han

7. P: nei han kjører bil ((fnis))
8. A: ((latter))
9. P: ((lager billyder)) ((fnis))
10. A: **yaramaz mı**
er han rampete
11. P: ja
→ 12. A: uff er det fordi han er gutt eller

Dette utdraget valgte jeg å ta med som eksempel fordi Asil her i større grad enn i utdrag A forhandler om en enspråklig kontekst i samtale med Pembe. Som i resten av opptaket der det forekommer forhandling om enspråklig kontekst, forhandler den tospråklige læreren om en enspråklig tyrkisk kontekst. I linje 4 gjentar Asil Pembes ytring. Denne gjentakelsen kan falle inn under den samtalestrategien Lanza (1993) kaller "expressed guess strategy". Ved å gjenta Pembes ytring som et ja/nei-spørsmål på det andre språket, stiller Asil spørsmål ved Pembes språkvalg. Han signaliserer at han ikke direkte forstår hva Pembe sier og forhandler på denne måten om bruk av tyrkisk. I linje 10 bruker den tospråklige læreren en "move on strategy" (Lanza 1993) når han kommer med et nytt initiativ på tyrkisk etter Pembes respons på norsk i linje 7. Ved å bruke denne samtalestrategien forhandler han fortsatt om en enspråklig tyrkisk kontekst, men åpner i større grad for en tospråklig kontekst ved å la Pembe fortsette på norsk uten å kommentere språkvalget hennes. I linje 12 kodeveksler Asil til norsk. Når Asil veksler til norsk i linje 12, har Pembe vunnet språkforhandlingen.

D. "Çok yaşa"

Forut for dette utdraget har Asil fortalt en historie om en selvopplevd hendelse på tyrkisk. Pembe har i løpet av Asils personlige narrativ bare kommet med minimale og ikke-verbale responser. Når Asil er ferdig med å fortelle, spør han om Pembe har opplevd noe liknende som hun kan fortelle om. Pembe svarer nei på forespørselen om å fortelle en selvopplevd historie, og før Asil får sjansen til å oppfordre henne igjen, blir han avbrutt av at han nyser.

1. A: [((nyser))]
2. P: [((fnis))]
3. A: **[grip oldum]**

- jeg har blitt forkjøla*
- 4. P: [çok yaşa]
lev lenge
5. A: teşekkür ederim sen de gör grip olmuşuz bak
tusen takk du også se vi ble visst forkjøla
6. P: ((fnis))
7. ((opphold))
8. A: okulda nasıl mesela iki dilli olmak birden çok dil bilmek
hvordan er det for eksempel på skolen å være tospråklig å kunne så mange språk
- 9. P: bra
- 10. A: hangi yönden iyi sence
hvorfor synes du det er bra
11. P: emm ((pause)) mmm
12. ((opphold))
13. A: okuduğunuz hikaye var ya dün okuduğunuz hikaye
fortellingen som dere leste du vet fortellingen som dere leste i går
14. P: mm
15. A: aklına bir şey geliyor mu onunla alakalı mesela ((snufs)) ee Özlem'in yaşadığı ((pause)) onun günlük hayatından şeylerden bazı olaylardan yani kendini şey yapabiliyor musun tanıyabiliyor musun işte onun yaşadıkları şeyleri ben de yaşadım
kommer du for eksempel på noe i forbindelse med den det som Özlem har opplevd ting som hun opplever i hverdagen noen hendelser jeg mener kan du selv gjøre det gjenkjenner du det
16. P: ja noen ganger
17. A: mesela ne gibi şeyler var onun gibi yaşadığın dair ortak yaşadığınız yani hem onun hem senin yaşadığın ((snufs)) (şöyle) değil mi Özlem'le ortak olan yönleriniz var mı
vel for eksempel som ting hun opplevde og jeg opplevde som hva er det ting du og Özlem har til felles
18. P: nei
- 19. A: ting som dere har felles på en måte

Også i dette utdraget forhandler den tospråklige læreren om en enspråklig tyrkisk kontekst. Etter Pembes respons på norsk etter Asils tyrkiske initiativ i linje 8 repeterer Asil Pembes svar på tyrkisk i linje 10. Asils repetering av Pembes ytring på det andre språket kan karakteriseres som den samtalestrategien Lanza (1993) kaller "adult repetition". Denne samtalestrategien åpner i større grad for en tospråklig kontekst enn "expressed guess" (Lanza 1993). Når den voksne bruker "expressed guess strategy", gjentas barnets ytring som et ja/nei-spørsmål. På den måten signaliserer den voksne ikke direkte at han forstår hva barnet mener. Med "adult repetition" gjentas barnets ytring på det andre språket uten å stille spørsmål om hva barnet mener. Videre i samtalen bruker Asil en "move on strategy" (Lanza 1993) i forhandlingen om tyrkisk som interaksjonsspråk når Pembe fortsetter å komme med responser på norsk. I linje 19 vinner Pembe språkforhandlingen når Asil kodeveksler til norsk. Samtidig som Asil kodeveksler foretar han en selvreparering. Pembe svarer med en minimal respons i linje 18. Når Asil gjentar spørsmålet sitt på norsk, gir han Pembe muligheten til å fortelle på det språket som ser ut til å være hennes foretrukne i dette utdraget og i resten av opptak 1.

I dette utdraget finnes et av de få tilfellene i samtalen mellom Asil og Pembe der Pembe kodeveksler til tyrkisk (se også utdrag B). Pembes ytring i linje 4 står i kontrast til språkvalget hennes i resten av utdraget. Pembe kodeveksler trolig for å kunne si det som er vanlig etter et nys blant tyrkisktalende, nemlig formularen "Çok yaşı".

4.2.2 Diskusjon

Det som karakteriserer samtaleutdragene over er at den tospråklige læreren i stor grad åpner for en tospråklig kontekst i samtalen med Pembe. I den grad han forhandler om en enspråklig kontekst, er det forhandling om bruk av tyrkisk. Når læreren forhandler om tyrkisk som interaksjonsspråk, har det trolig årsak i hans antakelser om hvordan jeg ønsket at samtalen skulle være. Jeg fortalte Asil på forhånd at jeg var interessert i en tospråklig samtale og at han skulle åpne for dette i samtale med elevene. Etter opptaket opplevde jeg at Asil følte at han hadde mislyktes med oppgaven fordi Pembe i så stor grad brukte norsk. Hans bruk av samtalestrategier i den enspråklige enden av kontinuumet har trolig årsak i at han prøvde å oppfylle mine instruksjoner. For den tospråklige læreren var trolig mine instruksjoner om å få et opptak av en tospråklig samtale synonymt med at Pembe skulle bruke både norsk og tyrkisk. Til tross for at Asil åpner for en tospråklig kontekst og i noen tilfeller forhandler om tyrkisk som interaksjonsspråk, er det gjennomgående at Pembes ytringer er på norsk. I de

tilfellene der Asil forhandler om bruk av tyrkisk, er det Pembe som vinner språkforhandlingene slik at Asil kodeveksler fra tyrkisk til norsk.

Språkforhandlingssekvensene mellom Asil og Pembe er forholdsvis lange. Alle utdragene over viser at de fører en funksjonell samtale på to språk. Dette kan sies å bryte med prinsippet om ”preference for same language talk”, fordi det innebærer at samtaledeltakerne i størst mulig grad ønsker å bruke samme språk.

Hvorfor bruker Pembe så lite tyrkisk?

I løpet av vinteren hadde elevene i 5A kartleggingsprøver på norsk og morsmål i forbindelse med tilbud om tospråklig opplæring neste skoleår. Både elevenes muntlige og skriftlige ferdigheter ble kartlagt. Pembe er en av de tyrkisktalende elevene som skårer best både på kartleggingen av norskferdigheter og morsmålsferdigheter. Selv om alle de tyrkisktalende elevene har bedre ferdigheter i norsk enn i tyrkisk, er det ingen grunn til å anta at Pembes bruk av norsk i samtalen med Asil er kompetanselatert. Jeg observerte at Pembe var den av de tyrkisktalende elevene som brukte mest tyrkisk i løpet av skoledagen. Utdrag fra opptak 4 vil dessuten gi eksempler på hvordan Pembe bruker sin tospråklige kompetanse i samtale med jevnaldrende.

Samtalen mellom Asil og Pembe er lærerstyrt og har likheter med en typisk klasseromsinteraksjon, med såkalte IRE/IRF-sekvenser. Interaksjonsmønsteret i samtalen kan bidra til å kaste lys over Pembes språkvalg i samtalen. I timer der dette interaksjonsmønsteret er vanlig, er interaksjonsspråket stort sett norsk. Det er den norskspråklige kontaktlæreren som har ansvaret for de mest teoritunge timene, mens Asil underviser i fag som er mer praktiske av natur. I disse timene er ikke IRE/IRF-sekvenser like vanlige. Pembes språkvalg kan ha sin årsak i at hun i situasjoner der dette interaksjonsmønsteret er vanlig er forventet å snakke norsk. I timene Asil underviser har hun mulighet til også å bruke tyrkisk, men i disse timene er samtalene mer symmetriske og uformelle. Selv om interaksjonsmønsteret har likheter med en klasseromsinteraksjon der norsk er dominerende, er samtalen mellom Pembe og Asil mer personlig og uformell enn en vanlig klasseromsinteraksjon. Samtalen starter med et tema som er gjennomgått i en norsktime, men går raskt over til å handle om Pembe og Asils personlige opplevelser. Jeg har tidligere argumentert med at det er lite trolig at opptaksutstyr påvirker unge i dag i nevneverdig grad. Allikevel er dette en mulig årsak til at Pembe opplever situasjonen som formell til tross for samtalens uformelle tema.

Den mest nærliggende årsaken til at Pembe i så stor grad velger å bruke norsk i samtale med den tospråklige læreren selv om hun har muligheten til å bruke begge språk, er å finne i det som trolig er Pembes forventninger til samtalen. Lanza (1993) mener at det er nødvendig å ta barnets forventninger til en samtale med i betraktning når barnets reaksjon på en samtalestrategi skal analyseres. Både Pembes og Asils egenrapporteringer vitner om at norsk er det mest brukte språket dem imellom. Det var også dette jeg observerte under min tid som hjelpelærer i klassen. Pembes forventninger til samtalen med Asil er trolig at norsk skal være interaksjonsspråket, derfor vil hans forsøk på forhandling om bruk av tyrkisk virke kunstig. Dette kan være årsaken til at Pembe så konsekvent bruker norsk i en samtale der det åpnes for bruk av både norsk og tyrkisk. Samtaleutdragene fra opptak 2 vil vise at Emines reaksjon på lærerens språklige atferd er en helt annen enn den vi har sett hos Pembe.

4.2.3 Opptak 2: Emin og Asil

Utgangspunktet for dette opptaket er det samme som i opptak 1. Asil og Emin snakker litt om fortellingen om Özlem, og deretter går samtalen over til å handle om Emin som tospråklig. Også i denne samtalen er det læreren som tar flest initiativer, men Emines responser er lengre enn Pembes. Mange av responsene hans er korte narrativer. Samtalen foregår på tyrkisk og norsk, og til forskjell fra Pembes språklige atferd i en samtale med samme utgangspunkt, er det gjennomgående at Emin følger lærerens valg av språk. I utdragene under markeres Asils turer med A og Emines med en E.

A. “Türkçe daha mı kolay sence”

Med den første ytringen i dette utdraget har den tospråklige læreren, Asil, kodevekslet til tyrkisk etter mange turer der både han og Emin har snakket norsk.

1. A: ja **hangisi daha kolay**
hvilket av dem er lettest
- 2. E: tyrkisk
- 3. A: ja **türkçe daha mı kolay sence**
synes du tyrkisk er lettest
4. E: ((nikker))
5. A: mm ((pause)) **evde ne konuşuyorsunuz**

hva snakker dere hjemme

- 6. E: ((kikker bort mot kamera)) hjemme bruker jeg mest tyrkisk når jeg skal gjøre lekser engelsk med faren min da snakker vi norsk (.) og litt engelsk
7. ((opphold))
8. A: **hangisi daha rahat sence**
hva synes du er mest behagelig å bruke
9. ((opphold))
- 10. E: ((kikker bort mot døra)) **en rahat şey o zaman türkçe yine**
det mest behagelige er da igjen tyrkisk

I linje 6 kikker Emin mot kameraet før han kommer med en ytring på norsk. Denne ytringen kommer etter et spørsmål fra Asil stilt på tyrkisk. Når Asil kodeveksler til tyrkisk i første linje i dette utdraget etter flere turer på norsk, åpner han for at samtalen også kan foregå på tyrkisk. I linje 3 forhandler Asil om bruk av tyrkisk når han bruker "expressed guess strategy" (Lanza 1993). Han gjentar Emins svar i linje 2 på tyrkisk i form av et ja/nei-spørsmål og signaliserer at han ikke direkte forstår hva Emin sier når han bruker norsk. Til tross for at Asil har åpnet for bruk av tyrkisk og også til en viss grad har forhandlet om tyrkisk som interaksjonsspråk, svarer Emin på norsk i linje 6. Blikket hans mot kameraet kan være en indikasjon på at han har forskeren i tankene når han kommer med ytringen. Hans valg av norsk kan derfor i denne sammenhengen være deltakerrelatert. Hvis han har meg i tankene som mottaker av ytringen, er det naturlig å velge norsk. For det første kan ikke jeg tyrkisk. Hvis denne ytringen er rettet mot meg, må den være på et språk jeg kan. For det andre kan jeg som norsktalende forsker bli betraktet som en representant for majoritetssamfunnets holdninger til minoritetsspråket. Sett i sammenheng med Emins egenrapporteringer om språkbruk på skolen der han klart uttrykker at han bare bruker norsk, er det ikke utenkelig at disse holdningene spiller inn når han gjør et språkvalg.

Den tospråklige læreren bruker "move on strategy" og fortsetter på tyrkisk etter Emins respons på norsk. I linje 10 følger Emin lærerens språkvalg og veksler til tyrkisk. Når Emin gjør dette, har læreren vunnet språkforhandlingen. I opptak 2 er dette det vanligste interaksjonsmønsteret. Læreren tar initiativ til kodeveksling, mens Emin følger lærerens valg. I neste utdrag er dette mønsteret veldig tydelig.

B. "Blei litt småpenger"

Før dette utdraget har det vært en lang sekvens der tyrkisk har vært interaksjonsspråket. Emin har fortalt om feiring av bayram i Tyrkia, og nå vil Asil vite hvordan feiringen går for seg i Norge.

1. A: **burda ne yapıyorsunuz bayramda**
hva pleier dere å gjøre her når det er bayram
2. E: **el öpüyo**
vi kysser på hendene
3. A: **[bayağa] harçlık biriktirdin mi**
har du samlet inn mye lommepenger
4. E: [(xxx)]
5. E: **biriktirdim**
ja jeg samlet
- 6. A: blei litt småpenger
- 7. E: trehundreogtretti=
8. A: =ja=
9. E: =og jeg skal få av faren min kanskje femhundre
10. A: ja var jo ikke lite det da
11. E: jeg skal kjøpe spill
12. A: hva slags spill er det du har tenkt til å kjøpe a
13. E: play station-spill
14. ((opphold))
- 15. A: **para olunca alıcan hee**
du skal kjøpe når du får penger hee
- 16. E: **şimdiki oyunu alabilirim üç yüz kronla ((pause)) beş yüz daha gelince o zaman da alabilirim yüz elli kron da alcım**
nå kan jeg kjøpe et spill med de 300 kronene jeg har og når de 500 kronene kommer da kan jeg også kjøpe et spill og så skal jeg få 150 kroner til

Dette utdraget er et godt eksempel på hvordan store deler av opptak 2 går for seg. Det er gjennomgående at Emin følger lærerens språkvalg. Etter en lang sekvens der tyrkisk har vært interaksjonsspråket, veksler Asil til norsk i linje 6. Når Emin responderer i linje 7, følger han

Asils språkvalg og veksler til norsk. Asil kodeveksler igjen til tyrkisk i linje 15, og Emin følger Asils språkvalg og veksler til tyrkisk i linje 16. Ved å kodeveksle åpner den tospråklige læreren for en tospråklig kontekst der Emin har muligheten til å velge det språket han vil. Allikevel tar Emin selv ingen initiativer til kodeveksling i dette utdraget, men følger lærerens valg av språk.

4.2.4 Diskusjon

Det mønsteret som er gjennomgående i samtalen mellom Emin og den tospråklige læreren er at Emin følger lærerens språkvalg. Som i samtalen med Pembe åpner den tospråklige læreren for en tospråklig kontekst og forhandler ved noen tilfeller om tyrkisk som interaksjonsspråk. I utdrag A er det også et eksempel på at opptakssituasjonen påvirker Emins språkvalg. I samtalen mellom Emin og Asil følges prinsippet om "preference for same language talk" (Auer 1984) i større grad enn i samtalen mellom læreren og Pembe. I opptak 2 er språkforhandlingene korte, i og med at Emin stort sett skifter til lærerens språkvalg i neste tur etter at læreren har kodevekslet. I samtalen mellom Emin og Asil er det Asil som vinner språkforhandlingene.

I likhet med Pembe er Emin en av de elevene som har best resultater på kartleggingsprøvene både i norsk og tyrkisk. Som nevnt tidligere skåret alle de tyrkisktalende elevene bedre i norsk enn i morsmålet. Det at Emin i større grad enn Pembe bruker tyrkisk i samtalen med Asil, har trolig ingen sammenheng med Emins språkkompetanse. I intervjuet med Emin fortalte han meg at han stort sett bare bruker norsk på skolen. Han bruker konsekvent norsk i timene, også med tyrkisktalende elever og lærere. Svarene på spørreskjemaet og svar på spørsmål i samtalen med Asil ga et noe annet resultat. Der gir han i større grad uttrykk for at han noen ganger bruker tyrkisk med de tyrkisktalende elevene. Allikevel er det tydelig at Emin anser norsk som skolespråket. Dette stemmer godt overens med mine observasjoner.

Pembes forventninger om at norsk er interaksjonsspråket i samtaler med den tospråklige læreren, er en trolig årsak til hennes konsekvente bruk av norsk. Med utgangspunkt i Emins og Asils egenrapporteringer, og i mine observasjoner, er det ingen grunn til å tro at Emins forventninger skulle være annerledes. Allikevel er Emins språklige atferd i samtale med Asil en helt annen enn Pembes. Emins reaksjon på den tospråklige lærerens språkbruk kan trolig knyttes til personligheten hans. Mens Pembe er konsekvent i sin språklige atferd og avviser

lærerens forsøk på å gjøre noe annet enn det som er vanlig, er Emin en pliktoppfyllende elev som følger lærerens regler.

Som i opptak 1 bærer samtalen mellom Emin og Asil preg av at den er lærerstyrt og asymmetrisk. Det er læreren som kommer med flest initiativer, mens eleven stort sett kommer med responser. Denne asymmetriske strukturen fører til at maktforholdet i samtalen er ujevnt fordelt. Det asymmetriske forholdet mellom Emin og læreren kan ha årsak i rollene de har inntatt. Lærer- og elevrollen er institusjonelle roller (Svennevig 2001: 120) der det er en asymmetrisk fordeling av rettigheter og plikter. Den aktuelle situasjonen legger opp til en aktivitet som i utgangspunktet kunne vært mer symmetrisk. Samtalen mellom Asil og Emin er ikke en aktivitet som er sterkt knyttet til aktiviteten i klasserommet. Det legges mer til rette for en personlig samtale enn testing av Emins kunnskaper. Når Emin velger å følge lærerens språkvalg, kan det tyde på samtaledeltakerne ikke klarer å gå ut av de institusjonelle rollene som lærer og elev. De rettighetene og pliktene som er tillagt lærer- og elevrollen kan være en årsak til at Emin følger lærerens språkvalg. I en klasseromskontekst er det læreren som har kontroll over interaksjonen, noe som også innebærer kontroll over interaksjonsspråket.

4.2.5 Sammendrag

Utgangspunktet for opptak 1 og 2 var det samme. Opptakene ble gjort på samme dag med bare et kort opphold i mellom, og Asil fulgte de samme instruksjonene. Han åpnet for en tospråklig kontekst i samtale med elevene, og i de tilfellene han forhandlet om tyrkisk som interaksjonsspråket, brukte han de samme samtalestrategiene. Det er derfor lite trolig at samtalens kontekst kan være årsaken til elevenes ulike språklige atferd.

Heller ikke elevenes språkkompetanse kan være årsaken til ulik språklig atferd. Begge elevene er i den gruppa av tyrkisktalende elever i klassen som skårer best både på kartleggingsprøven i norsk og i tyrkisk. Også elevenes forventninger til en samtale med den tospråklige læreren er trolig den samme. På skolen er norsk det mest brukte språket mellom elevene og den tospråklige læreren.

Asils atferd i samtalen med de to elevene er trolig til ære for forskeren. Lærerens og elevenes egenrapporteringer samt mine observasjoner viser at lærerens mest brukte språk med de tyrkisktalende elevene er norsk. At læreren i så stor grad forhandler om bruk av tyrkisk med

elevene har trolig årsak i instruksjonene jeg ga om å åpne for en tospråklig samtale. Elevene reagerer ulikt på lærerens uvanlige språklige atferd. Pembe er konsekvent i bruken av norsk. Hennes atferd er i tråd med de forventningene hun har til samtalen. Emin velger derimot å følge lærerens språkvalg til tross for at han med dette bryter samtalemønsteret som han vanligvis følger i samtale med læreren. Analysene av utdrag fra de to lærer-elevsamtalene viser at det må tas hensyn til elevenes individuelle forskjeller i beskrivelsen av deres språklige atferd. Mens Pembe holder fast på det språkvalget som er vanlig i samtaler med læreren, følger Emin pliktoppfyllende lærerens valg.

4.3 Elevsamtalene

Denne delen av analysen tar for seg de to opptakene med elevsamtaler. I opptak 3 er det Coşkun, Hande og Volkan som er samtalepartnere, mens opptak 4 er av Coşkun, Emin og Pembe. Elevsamtalene er til forskjell fra lærer-elevsamtalene symmetriske. Lærer-elevsamtalene bærer preg av klasseromsinteraksjon som karakteriseres som asymmetrisk, i form av at det er læreren som kommer med initiativer og eleven med responser. I elevsamtalene vil samtalestrukturen bli en annen fordi elevene selv står fritt til å organisere samtalen. Kodevekslingsstudier har vist hvordan tospråklige bruker kodeveksling til å organisere samtaler. Aarsæther (2004) beskriver hvordan pakistansk-norske tiåringer tar i bruk kodeveksling i konfliktsituasjoner og Jørgensen (1998) beskriver hvordan kodeveksling kan brukes til å utøve makt i en samtale. I Guldals (1997) avhandling blir kodeveksling blant annet brukt til å skille mellom fiksjon og virkelighet i tospråklige barns lek. Samtaleutdragene under inneholder mange eksempler på hvordan informantene i dette prosjektet tar i bruk sitt språklige repertoar i organiseringen av samtalene. Den mest påfallende bruken av kodeveksling i materialet er når det er en form for konflikt mellom elevene. Også bruk av kodeveksling når elevene kommer med metakommentarer til situasjonen går igjen. I tillegg språkleker elevene på tvers av språk og utfordrer hverandre med nestenbanning og språkdueller på begge språk.

4.3.1 Opptak 4: Yo show

I opptak 4 lager Coşkun, Emin og Pembe talkshow. Det blir bestemt på forhånd at Coşkun skal være programleder. I egenskap av rollen som programleder blir Coşkun den som styrer samtalen. Store deler av talkshowet består av en spørrekonkurranse som Coşkun setter i verk.

Han bestemmer reglene og finner på spørsmål underveis. Han har autoritet til å bestemme hvilke svar som er riktige eller ikke, uavhengig om de egentlig er ”riktige”. Coşkuns selvutnevnte autoritet fører til konflikter. Spesielt Pembe vil ikke godta denne autoriteten og markerer blant annet gjennom kodeveksling at hun er misfornøyd med Coşkuns kontroll over samtalen. Det mest brukte språket i opptak 4 er norsk. I utdragene markeres turene med C (Coşkun), E (Emin) og P (Pembe).

4.3.1.1 Pembe

A. ”Du spør om militæret hvordan skal jeg vite det”

I dette utdraget er spørrekonkurransen godt i gang. Coşkun stiller spørsmål og Emin og Pembe svarer. Pembe har vært misfornøyd med Coşkuns spørsmål gjennom hele konkurransen.

1. C: Mette Marit riktig jeg går videre hehehe la meg la meg se ((pause)) du har hvis du bare får to poeng eller så klarer du okey ((pause)) hvor gammel er Petter ((en lærer))
2. E,P: ((latter))
3. C: okey si det
4. E: eh jeg veit det
5. P: sekstitre
6. C: nei du
7. E: øh førtito
8. C: riktig
9. P: hvordan vet du det a
10. E: ((latter))
11. C: hvor le- hvor lenge har han vært i militæret
12. E: femten år
13. C: nei
14. P: klarte ikke eh tjuefire
15. C: nei
16. E: fjorten
17. C: nei

18. P: åttien
19. C: nei
20. E,P: ((latter))
21. E: tolv
22. C: ja riktig
23. E: ((klapper))
24. C: voiovoio han tok igjen deg jo Pembe nesten
25. P: ja men du spør jo alltid han da du spør om militæret hvordan skal jeg vite det
26. E: tolv år
- 27. P: (xxx) ja (.) **biraz da şeyden sor benim bilmediğim bilmeyecek şeylerden soruyorsun çünkü** militær'den soruyorsun=
 (xxx) ja (.) *og spør litt om ting du spør om ting som jeg ikke kan vite som jeg ikke vet fordi du spør om militæret*
- 28. C: =det er han du vet at det er læreren din
- 29. P: °jeg veit at det er læreren min men°
30. E: ehm spør meg da
31. C: okey

Det mest i interessante i denne samhandlingssekvensen er Pembes kodeveksling til tyrkisk i linje 27⁸. I linje 25 kritiserer Pembe Coşkuns valg av spørsmål, men får ingen respons dette fra Coşkun. Dette kan være bakgrunnen for kodevekslingen i linje 27. Pembe bryter med interaksjonsspråket og gjentar ytringen sin på det andre språket. Det finnes flere eksempler på kodeveksling ved ubesvarte henvendelser i dette materialet, og i Aarsæthers (2004) studie av pakistansk-norske tiåringer var dette også en av måtene kodeveksling ble brukt på. Samtidig ligger det en konflikt i bunnen som kan være utslagsgivende for at Pembe kodeveksler i linje 27. Før dette utdraget har Pembe ledet spørrekonkurransen, mens Emin er på vei til å ta henne igjen i løpet av utdraget. Pembe legger all skyld for at hun ikke klarte å hevde seg i denne runden av spørrekonkurransen over på Coşkun (linje 25). I følge Pembe lager han dårlige spørsmål, og de er dessuten direkte rettet mot Emin. Hun har derfor ingen mulighet til å svare på spørsmålene Coşkun stiller.

⁸ I Pembes tyrkiske ytring er det et innskudd fra norsk. Det norske substantivet *militæret* er satt inn i en tyrkisk kontekst med tyrkisk bøyningsendelse. Årsaken til innskudd kan være kompetanserelatert, men innskudd kan også være et uttrykk for at innskuddsordet er det som er nærmest i minnet i øyeblikket, eller det som oppleves som mest dekkende i sammenhengen (Aarsæther 2004: 129).

Etter Pembes ytring på tyrkisk i linje 27 svarer Coşkun på norsk. Dette kan ses på som en markering av at han ikke godtar Pembes protest. Han forsvarer sine valg av spørsmål med at hun faktisk burde ha visst svarene siden det handlet om læreren hennes. I linje 29 følger Pembe Coşkuns språkvalg. Sammen med et lavere stemmевolum kan Pembes språkvalg i denne ytringen vise at hun godkjenner Coşkuns autoritet og avslutter protestene sine i denne omgang. I linje 30 kommer Emin på banen med en ytring som kan signalisere at han i motsetning til Pembe verdsetter Coşkuns spørsmål som de er. Emin utnytter konflikten mellom Pembe og Coşkun og inviterer Coşkun med i en allianse som kan være verdifull i forhold til hans vinner sjanser.

B. ”Jeg har åtte”

Etter flere protester fra Pembe om spørsmålene til spørrekonkurransen, bestemmer Coşkun seg for å stille ”jente-spørsmål”:

1. C: nå nå skal jeg spørre sånn jentete greier
2. E: hva heter dukka
3. P: ((latter))
4. P: Bratz [Genie Magic
5. E: [Genie Magic]
6. C: hvor mye hvor mye er hvor mye jenter er det i Bratz Genie Magic
7. P: fire
8. C: ((fnis))
((opphold))
- 10. P: (xxx) **ne** ((fnis))
hva
11. E: jeg har en poeng mer enn deg
12. C: hva heter eh hva hva slags hva hvilken farge eh (på ny) bruker en på Barbie
13. E,P: ((slår i bordet))
14. P: han klarer ikke
15. E: gul
16. C: nei
17. P: oransje
18. ((opphold))

- 19. P: [bir iki üç dört] beş altı yedi sekiz
 en to tre fire fem seks syv åtte
20. E: [ja spør om militæret da]
21. P: jeg har åtte

Hovedfokuset i analysen av dette utdraget vil være Pembes ytringer i linje 10 og linje 19. Etter et opphold der Coşkun skriver ned poenget kodeveksler Pembe i linje 10. Det er ikke mulig å høre hele ytringen hennes. Men det er nærliggende å tro at hun sier hvor mange poeng hun har fordi Coşkun akkurat har skrevet ned poengsummen hennes, men også fordi Emins respons i linje 11 er å forsikre Pembe om at han fortsatt leder konkurransen. En tilsvarende situasjon skjer i slutten av utdraget der Coşkun skriver ned poengene, og Pembe teller sine egne poeng på tyrkisk (linje 19). Ytringene i linje 10 og linje 19 kan regnes som metakommentarer til den pågående spørrekonkurransen. Ved å kodeveksle stiller Pembe seg utenfor den pågående situasjonen og oppsummerer sin innsats i konkurransen. I datamaterialet til Aarsæther (2004) teller de pakistansk-norske elevene like gjerne på urdu som på norsk. Han mener dette viser at informantene hans ”ikke har reservert et bestemt språk for telling som språklig aktivitet” (Aarsæther 2004: 164). Det samme gjelder for informantene mine. I løpet av opptak 4 telles det både på norsk og på tyrkisk. Samtidig som at Pembes ytring i linje 19 er en metakommentar, er den et virkemiddel for å vinne samtaleturen (se Aarsæther 2004: 165). Ytringen hennes overlappes av Emins ytring ”ja spør om militæret da”. Emin har problemer med å svare på spørsmål om ”jentete greier” og ytrer med dette et ønske om at Coşkun skal gå tilbake til å stille spørsmål som han kan klare å svare på. Pembe vinner likevel samtaleturen i linje 19 og kan telle ferdig.

C. ”Çek lazım”

I forrige utdrag kodeveksler Pembe når hun kommer med en metakommentar. I opptak 4 finnes det veldig mange eksempler på at Pembe bruker kodeveksling på denne måten. Fordi dette er så representativt for hennes språklige atferd, har jeg tatt med et utdrag der Pembe flere ganger kodeveksler når hun kommer med metakommentarer til situasjonen.

1. C: ja okay nå ska- nå får nå skal dere skal svare på spørsmål
2. P: mhm
3. C: ((slår i bordet med en blyant)) dere skal vinne fem tusen kroner for det

- ((pause)) ehemehem
- 4. P: **çek lazım=**
det er nødvendig med sjekk
5. C: =vent litt ((skriver)) Pembe (.) nei vent litt ((skriver))
6. P: (°må se hvordan du skal stave navnet mitt°) ((pause)) (°xxx°)
7. ((opphold))
8. P: og n=
9. C: =er dere klare
10. P: ja
11. C: forbered dere hva heter statsministeren i Norge
12. P: eh
- 13. E: **onu ben buldum**
jeg fant det ut
14. P: (xxx)
15. C: nei hva heter statsminister i eller
- 16. P: statsminister [(xxx)] **hiç bir şey bilmiyorum**
jeg vet ingen ting
17. C: [(xxx)]
18. C: null poeng okey
- 19. P: **başka bir şey sor de sorma**
spør om noe annet og ikke spør

Pembe kodeveksler tre ganger til tyrkisk i dette utdraget (linje 4, 16 og 19). De tre tyrkiske ytringene fungerer som metakommentarer til situasjonen. I linje 4 kommer hun med et forslag om at Coşkun skal lage en sjekk til vinneren av spørrekonkurransen. Med denne kommentaren stiller Pembe seg utenfor fiksjonen og registrerer. Ved å bruke tyrkisk skaper hun kontrast mellom fiksjon og virkelighet. I linje 16 er det en intrasentensiell kodeveksling. Pembes tyrkiske ytring er en kommentar til kunnskapene hennes. Emin bruker kodeveksling på samme måte i linje 13 når han på tyrkisk sier at han vet svaret. I linje 19 er Pembe tilbake til regissørjobben og instruerer Coşkun om hvordan spørsmålene i spørrekonkurransen bør være. Også her kodeveksler hun til tyrkisk og stiller seg på denne måten utenfor fiksjonen som har norsk som interaksjonsspråk og kommer med en metakommentar på tyrkisk. I denne ytringen ligger det samtidig en konflikt som kommer til å bygge seg opp gjennom hele

opptaket, nemlig Pembes uenighet med Coşkuns valg av spørsmål. Kodeveksling kan dermed også være et virkemiddel for å få fram et standpunkt i den underliggende konflikten.

D. "Maya"

Dette utdraget kommer ganske sent i opptaket, og Coşkun ser ut til å begynne å gå tom for ideer til spørsmål til spørrekonkurransen. Gjennom store deler av opptaket har det vært en konflikt mellom Pembe og Coşkun fordi Pembe tydelig har vist misnøye med Coşkuns spørsmål. Til tider har det også vært en to-mot-en-situasjon der Emin har alliert seg med Coşkun mot Pembe.

1. C: åssen la- åssen lager man eh kake
2. P: ((oppgitt utpust))
3. C: ja
- 4. P: melk mel **en önemlisini söyleyeyim mi**
skal jeg fortelle om det viktigste
5. C: ja
6. P: melk mel oog
7. C: og sjokolade=
8. P: =maya
gjær
9. C: hva får du ut her ((peker på sin egen rumpe))
10. C,E: [((latter))]
11. P: [og **maya**
gjær
- 12. C: **maya**
gjær
13. P: ja **maya**
gjær
- 14. C: ikke **çikolata**
sjokolade
15. P: Emin
16. C,E: ((latter))
17. C: (feis a) ((latter)) ikke **çiko-**

18. P: du veit ikke hvordan den lages du
19. C: jo jeg lager den jeg klarer å lage den okey

Som i utdrag B og C kodeveksler Pembe også i dette utdraget når hun kommer med en metakommentar til situasjonen. Dette skjer når hun i linje 4 kodeveksler intrasentesielt. Hun begynner ytringen med å svare på spørsmålet på norsk og kodeveksler deretter til tyrkisk for å spørre Coşkun om hva svaret skal inneholde.

I dette utdraget er det en to-mot-en-situasjon der Coşkun og Emin oppfører seg ansiktstruende (Grundy 2000) mot Pembe. Pembe forsøker å svare ordentlig på Coşkuns spørsmål, mens Coşkun forsøker å gjøre narr av henne. Etter at Pembe har sagt de to første ingrediensene til en kake (linje 6), avbryter Coşkun henne og kommer med et forslag til hva en kake kan inneholde. Pembe tar turen direkte etter Coşkuns avbrytelse og kodeveksler til tyrkisk, noe som kan være et virkemiddel for å vinne turen. To-mot-en-situasjonen begynner i linje 9 etter Coşkuns ytring som insinuerer at avføring er en av ingrediensene (peker på sin egen rumpe og sier ”hva kommer ut her”). Ytringen viser trolig tilbake til Coşkuns ytring i linje 7 og likheten mellom sjokolade og avføring. Ytringen utløser latter hos de to guttene, mens Pembe gjentar at en kake bør inneholde gjær. I linje 14 spør Coşkun igjen om Pembe ikke skal ha sjokolade i kaken sin, altså avføring. Denne gangen bruker Coşkun det tyrkiske ordet ”çikolata”. Pembes bruk av det tyrkiske ordet ”maya” er trolig en årsak til Coşkuns kodeveksling. I og med at Pembe i dette utdraget bare bruker det tyrkiske ordet ”maya”, er det sannsynlig at dette er et kompetanserelatert innskudd. Baking er trolig noe som Pembe forholder seg til i en tyrkisk kontekst hjemme. Det er derfor ikke utenkelig at hun ikke kan det tilsvarende ordet på norsk. Coşkuns bruk av ”çikolata” kan være nok en ansiktstrussel mot Pembe. Å bruke innskudd fra tyrkisk på samme måte som Pembe kan være et virkemiddel for å påpeke Pembes manglende norskkunnskaper. Coşkuns gjentakelse av ”maya” i linje 12 støtter denne antakelsen. Dette spørsmålet har likheter med den samtalestrategien Lanza (1993) kaller ”minimal grasp strategy” der den voksne i samtale med et barn later som om hun ikke forstår for å få barnet til å gjenta ordet på det andre språket.

Sammendrag

De tre utdragene over er i hovedsak plukket ut som eksempler på Pembes språkbruk i opptak 4. Samtidig vil utdragene være eksempler på Emin og Coşkuns språkbruk. Som vi har sett,

foregår det i store deler av opptak 4 en konflikt mellom Pembe og de to andre elevene. I forbindelse med Pembes utilfredshet i situasjonen forekommer det kodeveksling. Det mest påfallende i disse samtaleutdragene er Pembes bruk av kodeveksling når hun kommer med metakommentarer. Disse kodevekslingene kan også være et virkemiddel for å synliggjøre kontrasten mellom fiksjon og virkelighet. Pembe skifter også kode ved ubesvarte henvendelser, og kodevekslingen er et virkemiddel for å vinne samtaleturner. I siste utdrag finnes det som trolig er den eneste kompetanserelaterte kodevekslingen som gjøres av Pembe. Pembe bruker konsekvent det tyrkiske ordet for *gjær* i dette utdraget, og årsaken ligger trolig i at dette er et ord som tilhører hjemmearenaen der tyrkisk er det mest brukte språket.

4.3.1.2 Emin

A. "Bitch söyle"

Etter mange ulike spørsmål til spørrekonkurransen har programleder Coşkun begynt på et nytt tema, nemlig musikk.

1. C: hva vil vent litt (.) hva heter eh eh han som synger mm sånn **Bu İstanbul kimle** ((rapper videre på sangen))
- 2. P: **kimdi be** eh vent litt var det Ceza
hvem var det hæ
3. C: nei
4. P: dj Yapma
5. C: nei
6. P: dj Şebşe
7. C: nei
8. P: ((latter))
9. C: vet du det ((til Emin))
10. P: veit ikke jeg
11. E: nei
12. C: skal jeg si den første bokstaven
13. E: ja
14. C: k
15. E: Kenan Doğlu

16. P: ((fnis))
→ 17. C: er du dum eller
18. P: mm
→ 19. E: bitch(.) **söyle**
si det

I analysen av utdraget vil jeg i hovedsak fokusere på Emins språkatferd. Emin og Pembe har problemer med å svare på Coşkuns spørsmål (linje 1), derfor hjelper Coşkun deltakerne ved å gi dem den første bokstaven i navnet på artisten (linje 14). Emin kommer med et forslag i linje 15. Svaret hans utløser et fnis hos Pembe, og i linje 17 gjør Coşkun narr av Emin fordi svaret hans tydeligvis var helt på jordet. Det oppstår her en to-mot-en-situasjon der Coşkun og Pembe oppfører seg ansiktstruende mot Emin. Denne situasjonen utløser en kodeveksling hos Emin i linje 19. Emin's respons er det engelske ordet "bitch" som trolig er rettet mot Coşkun. Dette er et negativt ladet ord som i denne sammenhengen brukes av Emin som et svar på Coşkuns ansiktstruende ytring i linje 17. Etter en kort pause sier han "söyle", som peker tilbake til spørsmålet som Coşkun vil ha svar på. Etter mange turer har verken Emin eller Pembe klart å svare, så nå vil Emin at Coşkun skal gi dem fasiten. Språkvalget i Emin's ytring står i kontrast til de foregående turene. Kodeveksling kan være et virkemiddel for å vinne konflikten som har oppstått der Coşkun og Pembe har oppført seg ansiktstruende mot Emin.

I linje 2 i utdraget kodeveksler Pembe til tyrkisk når hun kommer med en respons til Coşkuns spørsmål i linje 1. Coşkun stiller spørsmål om hvem som synger *Bu İstanbul kimle* ved å rappe et lite utdrag. Pembe tenker høyt i linje 2 når hun spør seg selv hvem det kan være. Dette sier hun på tyrkisk. Språkvalget hennes i denne ytringen står i kontrast til språkvalget i Coşkuns ytring i linje 1, men det står ikke i kontrast til den tyrkiske rapen. Pembes språkvalg kan derfor være et utslag av den tyrkiske rapen i turen foran. Samtidig kan Pembes tyrkiske ytring fungere som en metakommentar til situasjonen. Ved å kodeveksle stiller Pembe seg utenfor fiksjonen som spørrekonkurransen er en del av. Som vi har sett i analysene av Pembes språkpraksis i opptak 4, er kodeveksling ved metakommentarer det mest påfallende.

B. "Sahte para"

Dette utdraget er hentet fra slutten av opptak 4. Spørrekonkurransen er ferdig, og Pembe blir utpekt som vinner.

1. C: winner is vinneren er Pembe vær så god
2. P: takk
3. C: [vent litt jeg må bare] jeg må bare underskrive den så kan du kan gå til banken og få pengene
- 4. E: [sahte para ((latter))]
falske penger
- 5. E: gratis penger ((latter))
6. P: du må skrive navnet ditt under
- 7. E: ja sahte para
falske penger
8. ((opphold))
- 9. E: sahte para jeg spydde ((latter)) jeg er vinneren
falske penger
10. C: nå nå
11. E: jeg er spymester

I dette utdraget er det nok en to-mot-en-situasjon. Pembe har vunnet konkurransen og blir gjort stas på av programleder Coşkun. Som tapende part blir Emin satt på sidelinjen. I linje 1 blir Pembe utpekt som vinner av spørrekonkurransen på både engelsk og norsk. Den engelske ytringen "winner is" viser at elevene har referanser til engelskspråklig populærkultur der dette er en mye brukt ytring. Coşkun har tidligere laget en sjekk på 5000 kroner til den som vinner konkurransen. Det er denne Pembe mottar. All oppmerksomhet er nå rettet mot Pembe som vinneren av konkurransen. I linje 3 overlappes Coşkuns ytring av Emin. Den overlappende ytringen er på tyrkisk. Kodevekslingen kan være et forsøk på å vinne turen, som Emin allikevel taper. Samtidig er dette tydelig en markering av misnøye over å tape spørrekonkurransen. I linje 5 kodeveksler Emin til norsk. Han fikk ingen respons på ytringen i linje 4, så dette kan ses på som en kodeveksling ved ubesvart henvendelse. Det samme gjelder for kodevekslingen i linje 7 der Emin nok en gang gjentar at Pembe får falske penger i premie. Emin ytringer sier indirekte at premien i konkurransen ikke er noe verdt, og derfor

var det heller ikke noen bragd å vinne. På denne måten blir hans tap mindre ansiktstruende. Emin blir fullstendig oversett av Coşkun og Pembe som fortsetter med sitt. I linje 9 gjentar Emin den samme ytringen som i linje 7, og deretter forekommer det en intrasentensiell kodeveksling. Samtidig som han kodeveksler, skifter Emin tema. Tidligere i opptaket satte Emin vann i halsen og spyttet det utover gulvet. Det er dette han referer til i linje 9. Hendelsen Emin referer til ga han mye oppmerksomhet, og kan være et tema som vil føre til at Coşkun og Pembe retter oppmerksomheten mot Emin igjen. Coşkuns ytring i linje 10 ser ut til å være et forsøk på å gå videre i programmet, men han blir avbrutt av Emin som markerer at han til tross for at han ikke vant spørrekonkurransen er en vinner, nemlig en spymester. Dette utdraget viser hvordan Emin veksler fra det ene til det andre språket for å oppnå respons hos de to andre elevene. Når han ikke oppnår respons ved å bruke det ene språket, gjentar han ytringen på det andre. Når Coşkun og Pembe allikevel overser han fullstendig, skifter Emin språk samtidig som han skifter tema. Dette er et eksempel på at tospråklige i tillegg til å bruke samtaleorganiserende virkemidler som alle har tilgang til, kan kodeveksle for å forsterke effekten.

Sammendrag

Emin er en mer passiv samtaledeltaker i opptak 4 enn Pembe. Han protesterer i mindre grad på Coşkuns autoritet i samtalen og kommer med færre initiativer. Emin kodeveksler også i mindre grad enn Pembe. Utdragene over er to av få tilfeller der Emin kodeveksler. Begge utdragene er eksempler på hvordan ansiktstruende handlinger kan utløse kodeveksling. I utdrag A fungerer kodevekslingen som en respons på en ansiktstruende ytring fra Coşkun. I Utdrag B er Emins ansikt truet fordi han tapte konkurransen. Samtidig kan Emins kodeveksling her ses som et resultat av ubesvarte henvendelser.

4.3.1.3 Coşkun

A. ”Jeg åpner den”

I dette utdraget har elevene satt på linsehetta på kameraet for å markere at det er reklamepause.

1. E: [jeg åpner den
→ 2. P: [Emin (xxx)] **bir şeyler getirecekti**
han skulle hente noe
→ 3. C: nei vi skal vente ((pause)) ((hviskende)) **açma döverim seni sen otur**
orada (.) açma Emin
ikke åpne jeg slår deg sitt der
ikke åpne Emin

I dette utdraget er det nok en gang en konfliktsituasjon der Emin er i opposisjon til Coşkun og Pembe. Utdraget starter med at Emin vil ta av linsehetta på kameraet. Hans ytring overlappes av Pembe som kodeveksler til tyrkisk. Det er ikke mulig å høre hva Pembe sier i overlappingen med Emin, men det kan med stor sannsynlighet slås fast at det er tyrkisk fordi det etterfølgende er tyrkisk. Kodevekslingen fungerer for det første som et virkemiddel for å vinne turen. Samtidig foregår det en konflikt mellom elevene. Emin vil ta av linsehetta, mens Pembe mener at den skal være på til Coşkun kommer tilbake. Ved å bruke en språkkode som står i kontrast til de foregående turene, får Pembes ytring større slagkraft i konflikten. I linje 3 har Coşkun kommet tilbake, og han støtter Pembe i konflikten. Coşkuns ytring begynner på norsk. Etter en pause kodeveksler han samtidig som han hvisker. Denne kodevekslingen kan ha flere funksjoner. Kontrasten mellom denne ytringen og den som kom før pausen kan fungere som et virkemiddel for få Emin til å forstå alvoret i situasjonen. Samtidig kan denne vekslingen være deltakerrelatert. Elevene har nettopp vært ute og hentet vann, så døra er åpen og jeg kan følge med på hva de sier og gjør. Det Coşkun sier på tyrkisk er trolig noe han ikke vil at jeg skal høre. Det at han sier det hviskende støtter denne antagelsen. Ved å si det på tyrkisk kan ikke jeg forstå det i det øyeblikket det blir sagt. Hvis han er heldig kan det hende at hviskingen medfører at det ikke er mulig å høre hva han sier på videoopptaket.

B. "Ebenin dedi"

Dette utdraget er fra begynnelsen av opptak 4. Coşkun har introdusert gjestene i Yo show og vil at de skal fortelle litt mer om seg selv.

1. P: [((latter))]
2. C: [hvor gammel er moren og faren deres]
3. E: [tretti trettien]
4. P: [((latter))]
5. C: tretti trettien mora og faren din (.) bra og din da mormor
6. P: [((latter))]
7. E: [(mormor (xxx))]
8. P: [((latter))]
9. C: [å skjerp dere a ellers jeg skal kaste dere snart ut av showet mitt (.) dere skal synge sang på slutten det blir ikke meg]
10. P: [((latter))]
11. E: [det blir deg da]
12. P: [((latter))]
13. C: [nei]
14. P: (xxx) ja eh faren min er eh trettiseks
15. C: ja
16. P: moren min er eh tretti:to
- 17. C: **dedemin bacağı**
min bestefars ben
18. E,P: ((latter))
19. C: hvor g- hvor mye barn er dere i familien
20. E: to
21. C: to du
22. P: familien ((fnis)) fire
- 23. C: **ebenin dedi**
din bestemors sa han
24. P: ((fnis)) Coşkun=

Coşkuns ytringer i linje 17 og 23 er grunnen til at dette utdraget er interessant. De to uttrykkene er trolig deler av to sterke banneuttrykk på tyrkisk. På tyrkisk har banneuttrykk overveiende seksuell tilknytning (Ljung 1987). Banneuttrykkene inneholder ofte en fornærmelse av et familiemedlem. Ytringen i linje 17 kan være en del av et banneuttrykk, men det er også mulig at det er brukt for å uttrykke at Coşkun stiller spørsmålstegn ved det Pembe sier på en humoristisk måte⁹. Ytringen i linje 23 er trolig en del av et uttrykk som er veldig fornærmende overfor mottakeren fordi det omhandler seksualiteten til mottakerens bestemor: ”jeg skal knulle fitta til bestemoren din”. Dette er en type nestenbanning (Hasund 2005) i samme stil som ”fy f...”, der det ikke er nødvendig å si tabuordet i uttrykket for at det skal oppfattes som banning. Dette er også tilfelle i utdrag D fra opptak 3. De to ytringene står i kontrast til de foregående ytringene fordi de er på tyrkisk. Elevene vet godt at de blir overvåket av et kamera, men å banne på tyrkisk synes trolig trygt i en situasjon der overvåkeren ikke kan tyrkisk. Derfor kan Coşkuns kodeveksling her anses som deltakerrelatert. Det faktum at elevenes samtale blir filmet kan også være årsaken til at Coşkun bare sier deler av banneuttrykket og unnlater de mest tabubelagte ordene. Uttrykket blir allikevel oppfattet som vågalt av de andre samtalepartnerne (Se Pembes reaksjon i linje 24). Ved å kodeveksle til tyrkisk stiller også Coşkun seg utenfor talkshow-fiksjonen der norsk er interaksjonsspråk. I et talkshow ville disse ytringene vært uhørt. Når Coşkun kodeveksler til tyrkisk, kan han tillate seg å være litt vågal fordi han ikke lenger er en seriøs programleder, men en gutt på ti år. Etter det første banneuttrykket i linje 17 skifter Coşkun tilbake til norsk og fortsetter intervjuet i talkshowet helt til han igjen veksler til tyrkisk og kommer med et nytt banneuttrykk. Coşkuns banning kan ha en årsak i den lattermilde stemningen. I første halvdel av utdraget har ikke Pembe gjort annet enn å le. I denne situasjonen har Coşkun en takknemlig rolle som humorist der et hvert forsøk på å bryte grenser fører til latter.

C. ”Dere skjønner?”

Dette utdraget er tatt med for å vise at det ikke bare er veksling mellom norsk og tyrkisk som blir brukt som språklig virkemiddel av informantene. I dette utdraget går spørrekonkurransen mot slutten, og Coşkun skal stille det siste og avgjørende spørsmålet. I linje 6 bruker Coşkun stilisert innvandrerspråk når han forteller at deltakerne av konkurransen kan vinne penger.

⁹ Fordi ingen av transkriberingsassistentene mine visste betydningen av uttrykkene i linje 17 og 23, tok jeg kontakt med Emel Türker. Hun kjente ikke til uttrykket i linje 17, men mente at begge betydningene som er beskrevet over er mulige. Türker har selv tyrkisk bakgrunn og har blant annet skrevet en doktoravhandling om kodeveksling hos tyrkisk-norske ungdommer (Türker 2000).

Hinnenkamp (2003) mener at ”gastarbeiterdeutsch” (Hinnenkamp 2003: 32) er en del av tyrkisk-tyske ungdommers ”mixed language”. ”Gastarbeiterdeutsch” er en stilisert språkbruk som er inspirert av måten innvandreres språk blir framstilt i samfunnet, gjerne i forbindelse med humor. Samtidig er dette den typen språk som blir brukt av foreldregenerasjonen. For ungdommene er ”innvandrerspråk” en del av det språklige repertoaret de har til rådighet som stilistisk virkemiddel når de leker seg gjennom språket.

1. C: da er det siste siste svaret
2. P: million
3. C: [siste svaret (.) siste spørsmålet
4. E: [(((trommer på bordet)))
5. ((opphold))
- 6. C: dere vinner den ((med innvandreraksent)) fem millioner kroner femti tosen millioner kroner dere skjønner ((normal)) okey
7. E: (((trommer på bordet)))
8. C: nå kommer svaret nå kommer [svaret] nå kommer svaret hvem har sett

Kurtlar vadisi – Irak

Sammendrag

Utdragene som er plukket ut for å gi eksempel på Coşkuns språkbruk i opptak 4, har eksempler på ”språking” som skiller seg fra de tidligere eksemplene og på den måten viser det store mangfoldet i tospråkliges språklige praksis. I utdrag A er Coşkuns kodeveksling utløst av en konflikt mellom han og Emin. Samtidig er kodevekslingen deltakerrelatert for å holde meg som norskspråklig forsker utenfor. I utdrag B er Coşkuns ytringer på tyrkisk deler av banneuttrykk. Når han kodeveksler samtidig som tabuordene utelates i uttrykkene har ikke jeg tilgang til dem, og Coşkun kan tillate seg å være litt vågal. Samtidig går han ut av rollen som seriøs programleder når han veksler til det språket som ikke er interaksjonsspråk i fiksjonen. Utdrag C er et eksempel på at elevene ikke bare veksler mellom norsk og tyrkisk. I dette utdraget skifter Coşkun til ”innvandrerspråk”. ”Innvandrerspråk” blir brukt som et stilistisk virkemiddel i samtalen.

4.3.2 Opptak 3: Coşkun, Hande og Volkan lager film

I opptak 3 får Coşkun, Hande og Volkan i oppgave å fortelle hverandre historier rundt egne opplevelser ved det å være tospråklig og ha bakgrunn i to kulturer. Da oppgaven var løst, mente elevene at det var en god idé å lage film med begrunnelsen: ”så kan du se det så kan du huske på oss når du ser på det”. Det kunne jeg selvsagt ikke si nei til, så de fikk lov til å lage film til videokassetten tok slutt. Samtidig var dette en ønskesituasjon for meg som forsker. Elevene fikk lov til å leke fritt og jeg fikk muligheten til å fange opp samhandlingen til barna i en situasjon de selv tok initiativ til. I 3.5 skisserte jeg problematikken rundt den ”naturlige samtalen”. Selv om det er vanskelig og kanskje unødvendig å skille mellom ”naturlige” og ”unaturlige” samtaler, kan det være et poeng at samtalen kan likne mer på en jevnaldersamtale utenfor en opptakssituasjon hvis elevene selv tar initiativet til og kontrollen over samtalen. Opptak 3 kan deles inn i tre deler. I den første delen av opptaket er norsk det mest brukte språket. Der løser de oppgaven jeg ga dem og forteller til hverandre. I del to bestemmer elevene seg for at de skal fortelle historier på tyrkisk. I del tre av opptaket lager elevene film. Der tar elevene ulike roller. De er kameramenn, programledere, popstjerner, lærere og elever. Det mest brukte språket i del tre er tyrkisk. I opptak 3 er det mange forekomster av kodeveksling hos alle elevene. Analysen som følger vil vise at elevenes kodeveksling har mange funksjoner. I utdragene markeres turene med C (Coşkun), H (Hande) og V (Volkan).

A. ”Söyle”

Dette utdraget er hentet fra begynnelsen av opptaket. De tre elevene er alene i rommet, og det er Volkans tur til å fortelle om sine opplevelser av det å være tospråklig:

1. V: okey jeg greier å snakke norsk (.) tyrkisk ((med lys stemme)) litt albansk litt pakistansk og bittelite bittelite bittelite=
2. C: =engelsk
3. ((opphold))
4. H: (xxx)
5. V: litt mye engelsk
6. C: nei åh
7. V: bittelite engelsk
8. C: °lite°

- 9. H: skikkelig lite du kan bare boys girls (high) [((latter))]
 10. C: [han klarer ikke jeg] jeg du
 klarer ikke eh det er en bok
 11. H: du klarer ikke han har en gang
 12. V: hold munn a faen
 13. (.) he's have
 14. V: ÅÅÅ [(XXX)]
 → 15. H: [okey det er min tur]
 16. C: å jeg vikke ha (en galning) på gruppa kom igjen
 17. V: okey det er din tur
 18. H: da jeg bodde hos mamma kunne jeg ikke tyrkisk (.) så begynte jeg på
 barnehage da kunne [je:g] norsk
 19. V: [(babi)]
 20. ((pause))
 21. H: såå [kom] jeg til pappa da kunne jeg tyrkisk
 22. V: [(babi)]
 23. H: [så] kom jeg til
 24. V: [°babi°]
 25. H: [((navn på skolen))] så kunne jeg engelsk tyrkisk eh
 26. V: [(babi)]
 27. C: bedre tyrkisk
 28. H: norsk men ((klapper)) jeg hadde morsmål så jeg ble bedre på tyrkisk
 → 29. V: si wallah ((til Hande))
 → 30. H: ((ertende, ironisk tone)) jaææ ((stigende volum)) og så vi lærer
 eng [elsk hver tirsdag] og DET ER JO SÅ KULT AT VI FÅR LÆRE
 ENGELSK
 31. V: [(XXX)]
 → 32. V: **SÖYLE**
SI DET
 33. C: si hva (xxx) betyr en gang
 34. V: ((latter)) (xxx)

Det mest interessante i dette utdraget begynner med Volkans ytring i linje 29, ”si wallah”. Med denne ytringen avbryter Volkan Handes pågående narrativ (linje 28). ”Wallah” kommer

opprinnelig fra arabisk og betyr ”jeg sverger ved Allah” (slang.no). Det finnes et tilsvarende uttrykk på tyrkisk, ”vallahi”. ”Wallah” er et mye brukt slangord blant ungdommer og har da betydningen ”jeg lover”. I Volkans ytring blir ”wallah” brukt sammen med det norske verbet *si*. Handes respons på Volkans henvendelse er et ironisk ”jaææ”, en respons som kan kalles en ikke foretrukket respons, et uttrykk som i samtaleanalysen er knyttet til begrepet preferanse¹⁰. Handes respons til Volkan kan betraktes som en ikke foretrukket respons fordi Volkans initiativ er konstruert for å få Hande til å si ”wallah” og Hande svarer ja med en ironisk tone, altså nei, på forespørselen. I linje 32 kodeveksler Volkan til tyrkisk: ”Söyle”, si det, altså ”wallah”. Handes ikke foretrukne respons på Volkans ytring i linje 29 resulterer i Volkans kodeveksling i linje 32. Li Wei et al. (1992/2000) viser hvordan kodeveksling blir brukt for å markere preferanse. I deres studie kodevekslet mottakeren av et spørsmål for å markere en ikke foretrukket respons. Kodevekslingen kom i tillegg til de andre signalene som er typiske for en ikke foretrukket respons (se fotnote 10). Hande følger ikke dette mønsteret i sin respons på Volkans henvendelse. Isteden er det Volkan som kodeveksler som svar på den ikke foretrukne responsen. I Aarsæthers (2004) studie blir kodeveksling brukt ved ubesvarte henvendelser. I tilfeller der en av samtaledeltakerne ikke får respons på et utsagn, kan kodeveksling være et virkemiddel for å få oppmerksomhet fra den ytringen er rettet mot. I dette utdraget får Volkan respons, men den er ikke foretrukket. Allikevel har denne situasjonen likheter med Aarsæthers eksempler på kodeveksling ved ubesvarte henvendelser. I tillegg til at kodeveksling her fungerer som et kontekstualiseringssignal¹¹, er Volkans ytring i linje 32 høyere enn normal tale. Stemmevolumet kan være et utslag av Handes stigende volum i foregående tur, men bidrar også til at Volkans ytring får større gjennomslagskraft.

Bakgrunnen for at Volkan avbryter Hande idet hun forteller, er å finne tidligere i utdraget der en to-mot-en-situasjon er i ferd med å oppstå. Konflikten begynner med at Coşkun avbryter Volkan i linje 2 og kommer med en ytring som impliserer at Volkan er dårlig i engelsk.

¹⁰ Det finnes ulike tilnærminger til preferansebegrepet. Med bakgrunn i Pomerantz (se Hutchby & Wooffitt 2004) beskrivelse av preferanse tas det utgangspunkt i hvordan responsen er uttrykt. En ikke foretrukket respons vil komme etter en pause og gjerne etter nøling, mens en foretrukket respons kommer momentant. Dette er ikke bestandig tilfelle i samhandling barn imellom og i konfliktpregede situasjoner (Aarsæther 2004). En annen tilnærming til preferanse tar utgangspunkt i initiativet (Hutchby & Wooffitt 2004). Hvis et spørsmål er konstruert for å få et ja, vil et nei være en ikke foretrukket respons. Det ser også ut til at foretrukne responser blir brukt ved enighet, mens ikke foretrukne responser brukes ved uenighet (Hutchby & Wooffitt 2004: 46).

¹¹ *Kontekstualiseringssignal* er brukt av Gumperz (1982) og betegner verbale og ikke-verbale elementer som signaliserer den underliggende konteksten i en samtale. Kontekstualiseringssignaler signaliserer hvordan samtaledeltakernes ytringer skal forstås. Disse signalene kan blant annet være kodeveksling, volumforskjeller og gester.

Hande kommer med i konflikten i linje 9 der hun eksplisitt sier hvor dårlig det står til med Volkans engelskkunnskaper. For en femteklassing oppleves dette trolig ansiktstruende. Engelsk er et fag i skolen som har en viss prestisje, ikke minst fordi mye av populærkulturen elevene eksponeres for foregår på dette språket. Fra og med linje 9 er det Hande som tar kontrollen over samtalen. I linje 15 foretar Hande et selvvalg samtidig som hun signaliserer at konflikten er over. Nå er det hennes tur til å fortelle. Både Coşkun og Volkan godkjenner dette (linje 16 og 17). I løpet av Handes narrativ kommer Volkan med stadige overlappinger. Babi har ingen mening, verken på norsk eller tyrkisk, men ytringene har en funksjon i samtalen. Volkans overlappinger av Handes narrativ kan ses i sammenheng med konflikten over. Volkan ble avbrutt mens han fortalte, og fikk aldri muligheter til å fortsette fordi Hande i linje 15 delegerte fortellerjobben til seg selv. Som ”si wallah”, er overlappingene trolig forsøk på å avbryte Hande mens hun forteller.

B. ”Fordi jeg veit det jeg bor i Norge”

Dette utdraget er fra del tre av opptaket der elevene lager film. Coşkun er programleder og intervjuer Volkan, som er en artist. Coşkun spiller rollen troverdig ved å late som om han ikke forstår norsk.

1. C: **güzel iyi türkçe mi iyi hangi iyi**
bra bra er tyrkisk bra hva er bra
- 2. V: begge deler **ikisi de**
begge to
3. C: **sen norveççeyi (xxx)**
er du norsk (xxx)
- 4. V: fordi jeg veit det je- jeg bo- bor i Norge
- 5. C: **ne diyorsunuz**
hva sier De
6. ((opphold))
- 7. V: **ben norveççe biliyorum Norveçte Norveçte oturuyorum**
jeg kan norsk for jeg bor i Norge i Norge

Guldal (1997) viser hvordan tospråklige barn kodeveksler for å skape kontrast mellom fiksjon og virkelighet i lek. Dette er også en tendens i dette utdraget. Det er tyrkisk som brukes som

fiksjonsspråk, og en mulig forklaring kan være at det er tyrkiske tv-programmer som er malen for elevenes film. I intervjuene fortalte elevene meg at de ser mye på tyrkisk tv, så det er sannsynlig at elevenes mediepåvirkning i stor grad er på tyrkisk. Coşkun bruker tyrkisk i intervjuet av Volkan. I linje 4 bryter Volkan med det som regnes som fiksjonsspråk når han svarer Coşkun på norsk, ”fordi jeg veit det jeg bor i Norge”. Coşkun er troverdig i rollen som intervjuer i tyrkisk tv og spør derfor i linje 5 hva det er Volkan sier. Etter et opphold gjentar Volkan det han sa i linje 4, denne gangen på tyrkisk. Når Volkan kodeveksler uten at han går ut av fiksjonen, blir han korrigert av Coşkun. Coşkuns ytring i linje 5 kan sammenliknes med den samtalestrategien Lanza (1993) kaller ”minimal grasp strategy”. Når de voksne i hennes materiale brukte denne strategien, forhandlet de om en enspråklig kontekst. Fiksjonen denne samtalen foregår i, er en enspråklig tyrkisk kontekst. Coşkun kommenterer Volkans språkvalg indirekte ved å late som om han ikke forstår hva han sier, slik at Volkan har mulighet til å korrigere og bruke ”riktig” språk.

Volkans første respons på Coşkun spørsmål (linje 2) er på to språk. Han svarer først på norsk og gjentar deretter svaret sitt på tyrkisk. Volkan svarer at han synes både norsk og tyrkisk er bra, ”begge deler ikisi de”. Når Volkan svarer på begge språk, eksemplifiserer han betydningen av svaret sitt, at begge språkene er like bra. Den intrasentensielle kodevekslingen kan også ses i sammenheng med hva som oppfattes som interaksjonsspråk i intervjusituasjonen. Volkan velger ”feil” språk og retter opp ved å gjenta ytringen på tyrkisk, som er fiksjonsspråket. Her foretar Volkan en selvreparering umiddelbart etter å ha valgt ”feil” språk.

C. ”Anne”

I dette utdraget er elevene ukonsentrerte og mer interesserte i opptaksutstyret enn i å gjøre oppgaven de fikk av meg.

1. C: ((bak kameraet)) **bizi görüyo kamera nasılsa**((fnis))
uansett ser kameraet oss
2. V: ållé jeg er gæern ikke sant
3. C: nei du er (xxx)
- 4. V: åå jeg må si det til (.) Anne ((lærerens navn))
5. H: Anne

- 6. C: **annesine decek**
han skal fortelle det til moren sin
7. H: ((latter))
8. C: **hey [bak simdi bak**
se nå se
9. V: [jeg må si det til (xxx)]
10. C: **hadi Volkan**
kom igjen Volkan
11. V: nei (xxx) ((hvisker))
12. ((Volkan og Coşkun slåss))

I linje 1 har Coşkun gått bak kameraet for å se hvordan de andre elevene ser ut gjennom det. Med dette blir elevenes oppmerksomhet trukket mot opptaksutstyret og det faktum at det de sier og gjør blir forevige. I linje 3 henvender Volkan seg direkte til kameraet når han sier ”allé jeg er gæern ikke sant”. Coşkun responderer på dette med å si at han er noe som dessverre er umulig å gjenkjenne. Men ut fra Volkans respons i linje 4 er det naturlig å tro at det han sier ikke er noe som ville være godkjent å si til hverandre i en skolekontekst. Volkan reagerer nemlig med å si at han skal si det til læreren, Anne. I linje 5 gjentar Hande navnet på læreren med et spørrende tonefall, og Coşkun svarer i linje 6: ”annesine decek”, han skal fortelle det til moren sin. På tyrkisk betyr ”anne” mor. Det er denne ordlikheten Coşkun utnytter for å gjøre narr av Volkan. Hinnenkamp (2003) beskriver hvordan tospråklige ungdommer gjennom språklek på tvers av språk viser stor språklig bevissthet. Det er nettopp det Coşkun gjør i dette utdraget. Han tar utgangspunkt i lærerens navn, og gjennom kodeveksling skaper han en helt annen betydning av Volkans ytring enn det som var hensikten. Den nye betydningen Coşkun tillegger Volkans ytring kan være ment som en ansiktstruende ytring. For en gutt på deres alder er det trolig ikke sosialt godtatt å sladre til mamma. Coşkuns ordlek utløser latter hos han og Hande. Coşkuns neste tur i linje 8 blir overlappet av Volkan som prøver å oppklare hva det var han mente i linje 4. Volkans valg av språk i denne ytringen er norsk og står i kontrast til Coşkuns språkvalg. Volkans kodeveksling er et virkemiddel for å vinne turen, og på denne måten kan han kanskje vinne tilbake ansikt.

D. "Mora di"

Før dette utdraget blir Coşkun og Volkan ukonsentrerte og begynner å leke med kameraet isteden for å gjøre det har blitt bedt om. Dette skjer samtidig som at Hande forteller, og hun truer flere ganger med å gå og fortelle det til meg. I den første ytringen i dette utdraget er det Coşkun som tar grep og bestemmer at elevene skal fortsette å fortelle.

1. C: [anne] ((pause)) kom igjen **nerde kalmıştık**
mamma kom igjen *hvor var vi*
2. H: mora di
3. C: mora mi
4. C,V,H: ((latter))
5. C: mora mi hva med mora mi mora di
6. H: [annan adam baban kadın]
mora di er en mann faren din er ei dame
7. V: [(xxx) mora mi]
8. C: **senin annan annan annanın annasını anesinin baba adam hepsi**
[(xxx) hepsi adam ama erkekler kadın (xxx)=
din mors mors mor er alle faderlige menn
(xxx) *alle er menn men mennene er damer* (xxx)
9. H,V: [((latter))]
10. H: =(I've got a living)
11. V: **senin- bak senin yetmiş yedisi adam**
din- se du er syttisjuendedels mann
12. C: [(xxx)]
13. H: [har dere sett] har dere sett på Cem Yılmaz G.O.R.A

Coşkuns bruk av "anne" i den første ytringen utløser trolig Handes ytring i linje 2, "mora di". Dette er en type nestenbanning der de mest tabubelagte ordene ligger implisitt i ytringen. Som i utdraget fra opptak 4 ("Ebenin dedi") er det ikke nødvendig å si tabuordene for at mottakeren av ytringen skal forstå det som banning. "Mora di" er et uttrykk som er ment som en fornærmelse mot mottakeren fordi det insinuerer at moren hans er eller har gjort noe som kan skade mottakerens rykte. Handes ytring er rettet mot Coşkun og Coşkun svarer med samme ytring og utvider med å si at det ikke er noe galt med moren hans, men derimot med

Handes (linje 5). Handes respons på dette kommer i linje 6 der hun kodeveksler og samtidig kommer med en ytring der fornærmelsen ikke lenger ligger implisitt, men eksplisitt uttrykker at Coşkuns foreldre er av ubestemmelig kjønn. Igjen svarer Coşkun med en ytring som overgår Handes. I ytringen hans i linje 8 nøyer han seg ikke med å fornærme Handes mor og far, men også flere generasjoner menn og kvinner i Handes slekt. Isteden for å svare Coşkun med en ny fornærmelse, skifter Hande emne samtidig som hun kodeveksler til engelsk. Det er naturlig å tro at ytringen i linje 10 er en replikk fra en film fordi Hande begynner å snakke om dette temaet i linje 13. Volkan har vært utenfor duellen mellom Hande og Coşkun, men i linje 11 bidrar han med en ytring der han ikke går innom mottakerens slektninger, men sier direkte at mottakeren, som trolig er Hande, er av ubestemmelig kjønn. Med Volkans ytring slutter duellen fordi Hande i neste tur begynner på et nytt tema.

Det er ingen konflikt som ligger til grunn for den språklige duellen mellom Hande og Coşkun. Elevene ler av hverandres ytringer, og ingen ser ut til å bli fornærmet av dem. Dette er en type språklek der elevene prøver å overgå hverandre med å ytre fornærmende banneuttrykk. Elevenes språkduell har likheter med såkalte "battles" i hiphop-miljøer der det rappes uten manus, og "to rappere på sparket prøver å overgå hverandre i meldinger" (Holen 2004: 287). Hiphop-battles minner om "playing the dozens", et spontant gatespill fra eldre afroamerikansk tradisjon, der det blant annet konkurreres i "mora di"-vitser (Holen 2004). I følge Dundes et al. (1972) er verbal duellering blant gutter en tradisjon i tyrkisk kultur. Målet med en slik verbal duellering er å tvinge motstanderen inn i en passiv feminin rolle, noe som er veldig nedlatende for unge tyrkiske gutter. Dette gjøres gjennom å komme med fornærmelser overfor motstanderens egen eller motstanderens slektningers seksualitet. En viktig del av duelleringen er at ytringene skal rime med motstanderens ytring.

Gjennom språkduellen prøver elevene å overgå hverandre språklig. Det er tydelig at elevene synes duelleringen er en morsom aktivitet der de kan leke med språket og utfordre hverandre på to språk.

Sammendrag

Utdragene over viser hvordan elevene i opptak 3 bruker av sine språklige ressurser til å organisere samtalen og som stilistisk virkemiddel. Elevene bruker norsk, tyrkisk, engelsk og slang. Kodevekslingen i samtalene kan ha flere ulike funksjoner. Kodeveksling forekommer i

stor grad i forbindelse med konflikter. Samtidig har kodevekslingen andre funksjoner. I utdragene over blir kodeveksling brukt i forbindelse med preferansemarkering og for å markere kontrast mellom fiksjon og virkelighet. I utdrag C og D blir kodeveksling brukt i forbindelse med språklek på tvers av språk der elevene ”språker” for å overgå hverandres ytringer. Elevenes bruk av det språklige repertoaret de besitter viser at de har stor språklig bevissthet. Samtidig viser disse utdragene at tospråklige har et mangfold av muligheter i samtaler der de har mulighet til å ta i bruk hele sitt språklige repertoar.

4.3.3 Diskusjon

Både Pembes og Emins språklige atferd i samtale med jevnaldrende skiller seg fra samtalen med den tospråklige læreren. Pembe er, i motsetning til i samtalen med den tospråklige læreren, den eleven i opptak 4 som bruker mest tyrkisk. Dette stemmer godt overens med mine observasjoner. Pembe bruker ofte tyrkisk i samtaler med jevnaldrende på skolen. Det er mye som tyder på at elevene bruker mest norsk i samtale med den tospråklige læreren i klasserommet så vel som i friminuttene. Pembe forventer ut fra dette at en samtale med læreren skal foregå på norsk, og hun bruker derfor konsekvent norsk i samtalen med han. Hun har helt andre forventninger til en samtale med jevnaldrende. Hun rapporterer selv om bruk av tyrkisk med tyrkisktalende medelever. Pembe bruker tyrkisk i klasserommet når hun samarbeider med Hande eller andre elever med tyrkisk som morsmål, og i friminuttene med Hande. I opptakssituasjonen er Pembe alene med to andre tyrkisktalende elever, og hun forventer trolig en samtale i en tospråklig kontekst.

I samtale med den tospråklige læreren er Emin som nevnt en pliktoppfyllende elev som følger lærerens språkvalg, til tross for at det er trolig at heller ikke han forventer at en samtale med læreren skal foregå på tyrkisk. Egenrapporteringer fra læreren og elevene tyder på at Asil bruker mest norsk med alle de tyrkisktalende elevene. Det samme gjelder mine observasjoner. Med dette utgangspunktet skulle ikke Emins reaksjoner på lærerens språklige atferd være forskjellig fra Pembes. Når Emins språklige atferd i samtale med læreren skiller seg fra Pembes, er dette trolig å finne i personligheten hans. Jeg opplevde Emin som pliktoppfyllende med hensyn til skolearbeid, og som en elev som følger lærerens instruksjoner. I opptak 4 viser Emin en mer passiv atferd enn Pembe. Han protesterer sjelden på Coşkuns autoritet i samtalen og viser ved flere anledninger enighet med Coşkuns avgjørelser. Emin kodeveksler i mindre grad enn Pembe i dette opptaket. Det er mulig at forventningene hans til en samtale med

jevnaldrende på skolen kan skille seg fra Pembes. Emin oppgir i egenrapporteringene at han i liten grad bruker tyrkisk på skolen, også med jevnaldrende. Jeg observerte også at han brukte tyrkisk i mindre grad enn Pembe. Det er nærliggende å tro at Emin har en oppfatning om at norsk er skolespråket. Hvis Emin har forventninger om at norsk er det riktige språket å bruke i en skolesammenheng, kan dette være årsaken til at han i så liten grad bruker tyrkisk i samtale med tyrkisktalende medelever. At samtalen også ble tatt opp på bånd, kan ha forsterket hans ønske om å følge det han anser som skolens krav til språkbruk.

Coşkun viser i utdragene over en lekenhet og oppfinnsomhet i sin bruk av det språklige repertoaret sitt. Han kodeveksler og skaper nye betydninger av andres ytringer, er med i en språkduell der både norsk og tyrkisk blir brukt og utfordrer medelevene med nestenbanning. Han viser også at det ikke bare er norsk og tyrkisk som er en del av det språklige repertoaret hans når han bruker ”innvandrerspråk” som stilistisk virkemiddel. I Aarsæthers (2004) og Jørgensens (1998) studier av tospråklige elever ble kodeveksling særlig brukt i konfliktsituasjoner. I utdragene som er brukt i denne oppgaven er det også mange eksempler på konflikter mellom to av elevene eller to-mot-en-situasjoner. Disse konfliktene er trolig en underliggende årsak til mange av kodevekslingene som brukes som et virkemiddel for å vinne turen, ved ubesvarte henvendelser og som reaksjon på ikke foretrukne responser. I Guldals (1997) avhandling brukte tospråklige barn kodeveksling for å skape kontrast mellom fiksjon og virkelighet. Dette er også tilfelle i utdragene i denne oppgaven der elevenes samtaler er en del av en fiksjon. I opptak 4 er settingen for opptaket et talkshow der elevene spiller roller som programleder og gjester, mens elevene i opptak 3 lager film og spiller roller som programledere, journalister, popstjerner, lærere og kameramenn. I opptak 4 er fiksjonsspråket norsk, mens det i opptak 3 er tyrkisk. Ved å kodeveksle til det andre språket stiller elevene seg utenfor fiksjonen, og ytringen fungerer som en metakommentar.

Utdragene som er analysert over er eksempler på informantenes språkpraksis i samtale med jevnaldrende. Språkvalget for samtalene var åpent, og elevene utnyttet dette i form av å ta i bruk hele sitt språklige repertoar i organiseringen av samtalene. Kodeveksling blir brukt isteden for eller i tillegg til prosodi og andre kontekstualiseringssignaler i elevenes samtaleorganisering. Elevene viser også stor språklig bevissthet når de leker og duellerer på tvers av språk. Elevene har en tospråklig kompetanse som gir dem mange muligheter i samtaler som foregår i en tospråklig kontekst. Analysekapittelet har gitt eksempler på elevenes språkpraksis i ulike kontekster. I det konkluderende kapittelet vil analyseeksemplene

brukes til å belyse andre del av forskningsspørsmålet, hvilke muligheter elevene har til å ta i bruk to språk i en skolekontekst.

5. Konklusjon

I oppgaven ønsket jeg å undersøke tyrkisk-norske femteklassingers muligheter for og faktiske bruk av to språk i en skolekontekst. I analysene av dataene har jeg hatt hovedfokus på to samtalekontekster, lærer-elevsamtaler og samtaler elevene i mellom. Analysene viser at det er stor forskjell på disse to kontekstene med hensyn til elevenes språkpraksis, noe som indikerer at elevene har ulike muligheter til å bruke to språk i ulike kontekster i skolen.

5.1 Forventninger om norsk kontekst med den tospråklige læreren

Det er mye som tyder på at de tyrkisktalende elevene i 5a snakker mest norsk også med den tospråklige læreren både i og utenfor klasserommet. Alle informantene rapporterer om mye bruk av norsk med læreren, og den tospråklige læreren selv rapporterer om at norsk er det språket han bruker mest med elevene. Også mine observasjoner bekrefter at norsk er det mest brukte språket. Asil underviser elevene i data, kunst og håndverk og kroppsøving. I disse timene har elevene mulighet til å ta kontakt med læreren for å få individuell hjelp. Selv i disse tilfellene er norsk det mest brukte språket mellom de tyrkisktalende elevene og læreren. Den situasjonen der det brukes mest tyrkisk mellom læreren og elevene, er når elevenes skolearbeid oppsummeres en gang i uka. Jeg observerte at tyrkisk da trolig ble brukt for å lette forståelsen. Det er med utgangspunkt i forståelse at elevene begrunner bruk av tyrkisk med læreren. Det er en trygghet for elevene å kunne bruke sitt eget morsmål med en lærer i de tilfellene de har problemer med forståelsen. Da jeg var i klassen ble de tyrkisktalende elevenes språkferdigheter på norsk og tyrkisk kartlagt. Alle elevene hadde bedre resultater i norsk enn i tyrkisk. Hvis bruk av tyrkisk med læreren anses som et verktøy for å lette forståelsen, kan dette belyse hvorfor norsk er det mest brukte språket mellom de tyrkisktalende elevene og læreren.

Som resultat av språkpraksisen mellom tyrkisktalende elever og den tospråklige læreren vil trolig elevenes forventninger til en samtale med læreren være at den skal foregå på norsk. Dette kan være med på å belyse elevenes språklige atferd i de to lærer-elevsamtalene der læreren åpner for en tospråklig kontekst og også i noen grad forhandler om tyrkisk som interaksjonsspråk. Dette er en språkpraksis elevene ikke er vant til i samtaler med læreren. Pembe reagerer med å være konsekvent i sin bruk av norsk, som trolig er det språket hun vanligvis bruker i samtale med læreren. Emin er derimot en pliktoppfyllende elev som velger

å følge lærerens språkvalg. Analysen av de to lærer-elevsamtalene viser at elevenes forventninger til samtalen er viktig å ta hensyn til når språkatferden deres skal beskrives. Samtidig må det tas hensyn til individuelle forskjeller.

Lærerens språkatferd er trolig et resultat av hans forventninger til mine instruksjoner. Han fikk beskjed om å åpne for en tospråklig kontekst og kan ha tolket dette som at elevene skulle bruke både norsk og tyrkisk. Da Pembe ikke gjorde dette var hans reaksjon å forhandle om bruk av tyrkisk.

5.2 I tospråklig modus med jevnaldrende

Språkvalget for videoopptakene med elevsamtaler var åpent. Elevene kom selv med spørsmål om språkvalg i samtalene og fikk beskjed om at det var valgfritt. I og med at elevsamtalene foregikk i en tospråklig kontekst, hadde elevene mulighet til å ta i bruk hele sitt språklige repertoar. Analyseeksemplene fra elevsamtalene viser hvordan elevene bruker de språklige ressursene sine til å organisere samtalene. I samtalene bruker de både norsk, tyrkisk, slang, engelsk og stilisert innvandrerspråk. Elevene kodeveksler ved ubesvarte henvendelser, for å vinne samtaleturen, ved ikke foretrukne responser, for å holde forskeren utenfor samtalen (deltakerrelatert kodeveksling) og som et virkemiddel for å skille mellom fiksjon og virkelighet og uttrykke metakommentarer. Elevene språkleker på tvers av språk og utfordrer hverandre med nestenbanning og språkdueller på begge språk. Analyseeksemplene som er brukt i oppgaven, gir inntrykk av at elevene har en godt utviklet tospråklig kompetanse.

Observasjonene jeg gjorde i klassen, vitner også om elevenes tospråklige kompetanse. Spesielt Pembe er flittig bruker av både norsk og tyrkisk i løpet av skoledagen. Både Coşkun og Pembe rapporterer om bruk av tyrkisk med de tyrkisktalende elevene i klassen. Coşkun kaller tyrkisk for ”vennespråk”, mens Pembe forteller om tyrkisk som et ”hemmelig” språk som hun bruker sammen med Hande når de ikke vil at alle skal forstå. Emin egenrapporteringer vitner om at han anser norsk som skolespråk. Observasjonene viser at dette ikke stemmer i praksis fordi også Emin bruker tyrkisk med de andre tyrkisktalende elevene i klassen. I informantenes klasse går det elever med sju ulike morsmål. Elevene grupperer seg ikke etter morsmål, men ofte etter kjønn. Elevenes felles språk er derfor norsk i timene så vel som i friminuttene. I og med at undervisningen stort sett foregår på norsk og elevenes felles språk i friminuttene også er norsk, er det nærliggende å konkludere med at

elevenes mest brukte språk på skolen er norsk. Allikevel er det mye som tyder på at de tyrkisktalende elevenes bruk av tyrkisk er større med jevnaldrende enn med den tospråklige læreren.

5.3 Er skolen en tospråklig kontekst?

Jeg har definert den aktuelle skolen som ressursorientert med et underliggende antiassimilerende integreringsbegrep. Skolens ønske om å framheve ulikhet som det normale er gjeldende i skolens holdninger til minoritetsspråk og tospråklighet. Samtidig blir skolens undervisning regulert gjennom lover og læreplaner, noe som betyr at skolens undervisning i mindre grad enn det som kanskje er ønskelig tar utgangspunkt i et antiassimilerende integreringsbegrep. Ved å følge gjeldende lovverk, har ikke skolen mulighet til å følge opp elevenes morsmål gjennom hele skolegangen. Loven tar utgangspunkt i en overgangsmodell for tospråklig opplæring der elevene bare kan få undervisning i og på morsmålet til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Når elevene har nådd dette målet, har ikke lenger skolen et ansvar for morsmålets utvikling. Dette betyr at en skole som i utgangspunktet ønsker å framheve minoritetenes morsmål, i realiteten fremmer majoritetsspråkets suverenitet gjennom undervisningen. Det er dermed en underliggende spenning mellom skolens målsettinger og muligheten for å få realisert dem.

Informantene får stort sett all undervisning på norsk. I den perioden jeg var i klassen, hadde de tyrkisktalende elevene tospråklig fagstøtte i en kort periode. De hadde også mulighet til å bruke morsmålet sitt med den tospråklige læreren i de timene han hadde undervisningsansvar. Allikevel viser observasjoner og egenrapporteringer fra læreren og elevene at norsk er det mest brukte språket dem i mellom. Forventninger om bruk av norsk med den tospråklige læreren er også trolig årsak til Pembes konsekvente bruk av norsk i samtale med læreren. I samtaler med jevnaldrende er bruken av tyrkisk større enn med læreren, noe også opptakene av elevsamtaler viser. At elevene har større forventninger om en tospråklig kontekst i samtale med jevnaldrende enn med den tospråklige læreren, kan være en indikasjon på at skolen er liberal med hensyn til å la elevene bruke sitt eget morsmål i samtale med hverandre både i og utenfor klasserommet. Elevene har dermed muligheten til å bruke to språk både i sosial og faglig sammenheng med andre elever. At samhandling mellom elevene og den tospråklige læreren i stor grad foregår i en kontekst der norsk er interaksjonsspråket, er en mulig årsak av lovverket og læreplanene som regulerer skolens undervisning. Det gjeldende lovverket og

læreplanene har ikke tospråklighet som mål. Dermed har utvikling av elevenes morsmål ingen betydning når elevene har tilstrekkelige kunnskaper i norsk. Når den tospråklige læreren bruker mest norsk med elevene, er det i tråd med lovverk og læreplaner.

Det er relevant å trekke inn Fishmans domeneteori (1965/2000) for å beskrive elevenes språkbruk i skolen. Skolen kan defineres som et domene der norsk dominerer. Men det finnes situasjoner i løpet av skolehverdagen der elevene bruker morsmålet sitt. Skolekonteksten kan deles inn i ulike domener som domineres av ulike språk. I klasseromsdomenet dominerer norsk som interaksjonsspråk. Undervisningen er så godt som bare norskspråklig. Elevene bruker også morsmålet sitt i noe grad i klasserommet, men dette er stort sett begrenset til samtaler elevene i mellom. Også i friminuttet bruker elevene tyrkisk med jevnaldrende. Et av skolens domener kan derfor kalles jevnaldrendedomenet. I jevnaldrendedomenet er det mer sannsynlig at elevene bruker tyrkisk enn i undervisningsdomenet, men ingen av domenenene er enspråklig tyrkiske. Jevnaldrendedomenet kan derfor kalles tospråklig, mens undervisningsdomenet er norskspråklig.

Informantenes vilkår for å bruke to språk på skolen er først og fremst i form av tospråklige samtaler med medelever. Regulert av lovverk og læreplaner er ikke undervisningens mål tospråklighet. Elevenes muligheter for å undervises på og i morsmålet er derfor begrenset til en overgangsperiode og undervisningen elevene får i skolen er stort sett ikke tospråklig. Når skolen allikevel kan sies å være en tospråklig kontekst der elevene har mulighet til å ta i bruk både norsk og tyrkisk, er dette fordi skolen har en positiv holdning til minoritetsspråk og tospråklighet. Elevene har mulighet til å ta i bruk morsmålet sitt med andre tyrkisktalende elever, og til en viss grad også med den tospråklige læreren.

5.4 Avsluttende kommentarer

Informantenes skole gir, til tross for lovverket som regulerer undervisningen deres, elevene muligheter til å bruke to språk i skolehverdagen. I forbindelse med avsnittet om morsmålets betydning (2.2), skrev jeg at mange minoritets elever ikke utvikler aldersadekvate ferdigheter i morsmålet fordi de ikke møter språket i mange nok sammenhenger. Når elevene ikke lenger får undervisning i og på morsmålet, er hjemmearenaen, og også til en viss grad samhandling med jevnaldrende, de få sammenhengene elevene møter morsmålet sitt i. Elevenes tidligere kontaktlærer, som selv har tyrkisk som morsmål, uttrykte bekymring for elevenes ferdigheter i

tyrkisk. Denne bekymringen er rettmessig med hensyn til resultatene av kartleggingen av elevenes språkferdigheter som viste at de tyrkisktalende elevene har bedre ferdigheter i norsk enn i tyrkisk på alle nivåer. Dette skjer til tross for skolens gode holdninger til minoritetsspråk og kan kaste lys over virkningene av en overgangsmodell for tospråklig opplæring.

Det er gjort mange studier som konkluderer med at morsmål har betydning for andrespråksinnlæring, læring av andre fag i skolen, kognitiv utvikling og identitetsutvikling (se 2.2 Morsmålets betydning), som er gode argumenter for at det norske samfunnet bør ta ansvaret for minoritetselvenes morsmål. Ut fra leserinnlegget under er det grunn til å anta at denne kunnskapen ikke har nådd ut i samfunnet.

Hvorfor skal kommunen betale for morsmålsopplæring i skolen? I skolen skal barna lære norsk og engelsk. Opplæring i andre språk bør skje privat (Leserinnlegg i Drammens Tidende 12. januar 2007).

Den samme holdningen til minoritetsspråk som kommer til uttrykk i dette leserinnlegget, er å finne i veiledningen til L97: Tospråklig opplæring for språklige minoriteter i grunnskolen, som påpeker at det norske samfunnet ikke har ansvar for andre lands språk (se 2.8 Lovverk og læreplaner), noe som også er begrunnelsen for en overgangsmodell framfor en tospråklig modell. Samtidig som at samfunnet nedvurderer verdien av minoritetsspråkene, er gode ferdigheter i fremmedspråk høyt verdsatt, noe som kommer fram gjennom skolens økte satsing på fremmedspråksopplæring (UFD 2005). Informantene i denne oppgaven fikk morsmålsopplæring fram til fjerde klasse, men må vente helt til ungdomsskolen for å kunne få opplæring i tyrkisk igjen, og da er det som opplæring i fremmedspråk. Strategiplanen for styrking av fremmedspråksopplæringen har fått navnet *Språk åpner dører*. For minoritets elever får denne tittelen en annen betydning enn det jeg antar er hensikten med den. Minoritetsspråk er bare verdifullt som redskap for å lære norsk, de skal altså åpne døra inn til det norske språket. I den norske skolen er det bare fremmedspråksferdigheter som verdsettes som døråpnere ut i verden. Når skolen satser på språkferdigheter hos elevene, er det en selvmotsigelse at minoritetselvenes morsmål ikke verdsettes. Informantenes skole har kommet et stykke på vei ved å la elevene få mulighet til å ta i bruk morsmålet sitt i skolehverdagen, men for å få til en fullverdig verdsetting av minoritetsspråk der de inngår i undervisningen, må det en lovendring til.

5.5 Forslag til videre arbeid

I Kunnskapsløftet åpnes det for at skoler kan tilby minoritetselevers morsmål som fremmedspråk fra åttende klasse. Dette er et interessant utgangspunkt for en oppfølgingsstudie av de tyrkisktalende elevene i denne studien. Etter at elevene har nådd målet om tilstrekkelige ferdigheter i norsk, er elevenes morsmålsutvikling overlatt til arenaer utenfor skolen. I de fleste tilfeller vil dette si at elevenes kontakt med morsmålet er begrenset til familie og venner. I 2.1 og 2.2 skrev jeg at det er en viss risiko for at minoritets elever ikke møter morsmålet sitt i mange nok sammenhenger til at det utvikles til et aldersadekvat nivå. Dette kan føre til at mange går over til å bare bruke majoritetsspråket. Selv om elevenes språkbruk domineres av majoritetsspråket, er det ikke nødvendigvis sånn at de identifiserer seg sterkest med dette. Morsmålet kan fortsatt være det språket de har størst følelsesmessig tilknytning til. Men en skolepolitikk som ikke åpner for at skolen skal støtte minoritetenes morsmål gjennom opplæringen, kan føre til negative holdninger til eget morsmål hos minoritets elevene. Å undersøke om elevene velger tyrkisk som fremmedspråk i ungdomsskolen (hvis de får dette tilbudet), kan være med på å belyse elevenes identifisering med og holdninger til sitt eget morsmål. I en slik studie vil det også være interessant å kartlegge elevenes kompetanse i tyrkisk, samt studere språkpraksisen deres. Sammen med spørsmålet om identifisering kan dette bli et prosjekt om språkbevaring hos tyrkisk-norske ungdommer sett i lys av norsk skolepolitikk.

Litteratur

- Androutsopoulos, Jannis K. og Alexandra Georgakopoulou (red.) 2003. *Discourse constructions of youth identities*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Appel, René og Pieter Muysken 1987. *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold
- Atkinson, J. Maxwell og John Heritage (red.) 1984. *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge University Press
- Auer, Peter 1984. *Bilingual conversation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Auer, Peter 1988. A conversation analytic approach to codeswitching and transfer. I: Monica Heller (red.) *Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter
- Auer, Peter 1995. The pragmatics of code-switching: a sequential approach. I: Lesley Milroy og Pieter Muysken (red.) *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge University Press
- Auer, Peter 1998. Introduction: Bilingual Conversation revisited. I: Peter Auer (red.) *Code-switching in conversation. Language, interaction and identity*. London: Routledge
- Aurstad, Bodil (red.) 2006. *Slangordboka 2006*. Oslo: Kunnskapsforlaget
- Berggreen, Harald og Kari Tenfjord 2003. *Andrespråkslæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- BFD 2003. *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Barne- og familiedepartementet
- Blom, Jan-Petter og John Gumperz 1972/2000. Social meaning in linguistic structure: Code-switching in Norway. Gjengitt i Li Wei (red.) *The bilingualism reader*. London: Routledge

- Brendemoen, Bernt 1990. Tyrkisk-norsk kontrastiv grammatikk. I: Anne Hvenekilde (red.) *Med to språk: fem kontrastive språkstudier for lærere*. Oslo: Cappelen
- Cameron, Deborah 2001. *Working with spoken discourse*. London: Sage Publications
- Cazden, Courtney B. 2001. *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Cromdal, Jacob og Ann-Carita Evaldsson 2003. Flerspråkighet till vardags – en introduktion. I: Jacob Cromdal og Ann-Carita Evaldsson (red.) *Ett vardagsliv med flera språk*. Stockholm: Liber
- Dagbladet 23.01.07. *På denne skolen får man ikke snakke morsmålet*. www.dagbladet.no
- Dundes, Alan, Jerry W. Leach og Bora Özkök 1972. The strategy of Turkish boys' verbal dueling rhymes. I: John J. Gumperz og Dell Hymes (red.) *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Engen, Tor Ola og Lars Anders Kulbrandstad 2004. *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ferguson, Charles 1959/2000. Diglossia. Gjengitt i: Li Wei (red.) *The bilingualism reader*. London: Routledge
- Fishman, Joshua A. 1965/2000. Who speaks what language to whom and when? Gjengitt i: Li Wei (red.) *The bilingualism reader*. London: Routledge
- Grosjean, François 1982. *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press
- Grosjean, François 1989. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. I: *Brain and language* 36: 3-15

- Grosjean, François 1997/2000. Processing mixed language: issues, findings, and models. Gjengitt i: Li Wei (red.) *The bilingualism reader*. London: Routledge
- Grosjean, François 2001. The bilingual's language modes. I: Janet L. Nicol (red.) *One mind, two languages. Bilingual language processing*. Oxford: Blackwell Publishers
- Grundy, Peter 2000. *Doing pragmatics*. London: Arnold
- Guldal, Tale Margrethe 1997. *Three children, two languages. The role of code selection in organizing conversation*. NTNU Trondheim
- Gumperz, John J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hagen, Kristin 2005. *Transkripsjonsveiledning for NOTA – Oslo*
- Harklau, Linda 2003. Representational practices and multi-modal communication in US High Schools: Implications for adolescent immigrants. I: Robert Bayley og Sandra R. Schecter (red.) *Language socialization in bilingual and multilingual societies*. Clevedon: Multilingual Matters LTD
- Hasund, Ingrid Kristine 2005. *Fy farao! Om nestenbanning og andre kraftuttrykk*. Oslo: Cappelen
- Hauge, An-Magritt 2004. *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hauge, An-Magritt og Inger Marie Smidt 2001. *Bruk ordene*. Cappelen
- Hinnenkamp, Volker 2003. Mixed language varieties of migrant adolescent and the discourse of hybridity. I: J. N. Jørgensen. *Bilingualism and Social Relations. Turkish speakers in North Western Europe*. Clevedon: Multilingual Matters LTD
- Hoffman, Diane M. 1996. Culture and self in multicultural education: reflections on discourse, text, and practice. I: *American Educational Research Journal* 33 (3): 545 – 571

- Holen, Øyvind 2004. *Hiphop-hoder. Fra beat street til bygde-rap*. Oslo: Spartacus Forlag
- Holmen, Anne & J. N. Jørgensen 1997. Aspects of the linguistic development of minority children in a majority school. I: Anne Holmen & J. N. Jørgensen (red.) *The development of successive bilingualism in school-age children*. Københavnerstudier i tosprogethed 27
- Hutchby, Ian og Robin Wooffitt 2004. *Conversation analysis*. Cambridge: Polity Press
- Hvenekilde, Anne 1994. Innledning. I: Anne Hvenekilde (red.) *Veier til kunnskap og deltakelse. Utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus Forlag
- Hvistendal, Rita 2005. Absolutt norsk? Flerspråklighet og kulturell kompleksitet som faglige utfordringer. I: Arne Johannes Aasen og Sture Nome (red.) *Det nye norskfaget*. Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning
- Hylland Eriksen, Thomas 1997. Identitet. I: Thomas Hylland Eriksen (red.) *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Tano Aschehoug
- Hyltenstam, Kenneth, Ottar Brox, Thor Ola Engen og Anne Hvenekilde 1996. *Tilpasset språkopplæring for minoritetselever*. Rapport fra konsensuskonferanse. Oslo: Norges Forskningsråd
- Jacobsen, Christine M. 2002. *Tilhørighetens mange former. Unge muslimer i Norge*. Oslo: Unipax
- Jørgensen, J. N. 1998. Children's acquisition of code-switching for power wielding. I: Peter Auer (red.) *Code-switching in conversation. Language, interaction and identity*. London: Routledge
- Jørgensen, J. N. 2003. Linguaging among fifth graders: code-switching in conversation 501 of the Køge project. I: J. N. Jørgensen. *Bilingualism and Social Relations. Turkish speakers in North Western Europe*. Clevedon: Multilingual Matters LTD

KD 1998/1999. *Stortingsmelding nr. 25. Morsmålsopplæring i grunnskolen.*

Kunnskapsdepartementet

KD 2004. *Opplæringslova. § 2-8: Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar.* Kunnskapsdepartementet

KD 2007. *Strategiplan: Likeverdig opplæring i praksis!* Kunnskapsdepartementet

Khemiri, Jonas Hassen 2003. *Ett öga rött.* Månpocket

Khemiri, Jonas Hassen 2006. *Montecore. En unik tiger.* Stockholm: Nordstedts

Kulbrandstad, Lise Iversen 1996. *Lesing på et andrespråk : en studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk.* Oslo: Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo

Labov, William 1979. *Sociolinguistic patterns.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press

Lanza, Elizabeth 1993. *Language mixing in infant bilingualism.* Ann Arbor: UMI

Lanza, Elizabeth 1994. Om "halvspråklighet" og tospråklighet. I: Anne Hvenekilde (red.) *Veier til kunnskap og deltakelse. Utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter.* Oslo: Novus Forlag

Lanza, Elizabeth 2003. Om arbeid med tospråklige informanter. I: Janne Bondi Johannessen (red.) *På språkjakt – problemer og utfordringer i språkvitenskapelig datainnsamling.* Oslo: Unipub Forlag

Lie, Benedicte 2004. *Fakta om ti innvandrergupper i Norge.* www.ssb.no

Lindberg, Inger 1996. *Språka saman. Om samtal och samarbete i språkundervisning.* Stockholm: Natur och Kultur

- Lindberg, Inger og Elisabeth Selj 2004. Minoritetselvene, språket og skolen. I: Elisabeth Selj, Else Ryen og Inger Lindberg (red.) *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråkslæring og andrespråksundervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Li Wei 1998. The 'why' and 'how' questions in the analysis of conversational code-switching. I: Peter Auer (red.) *Code-switching in conversation. Language, interaction and identity*. London: Routledge
- Li Wei 2000. Dimensions of bilingualism. I: Li Wei (red.) *The bilingualism reader*. London: Routledge
- Li Wei 2005. "How can you tell?" Towards a common sense explanation of conversational code-switching. I: *Journal of Pragmatics* 37: 375-389
- Li Wei, Lesley Milroy og Pong Sin Ching 1992/2000. A two-step sociolinguistic analysis of code-switching and language choice: the example of a bilingual Chinese community in Britain. Gjengitt i: Li Wei (red.) *The bilingualism reader*. London: Routledge
- Ljung, Magnus 1987. *Banning i norsk, svensk og 18 andre språk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Mackey, William F. 1962/2000. The description of bilingualism. Gjengitt i: Li Wei (red.) *The bilingualism reader*. London: Routledge
- Migrapolis 20.09.06. *Hvite skoler*. www.nrk.no/migrapolis
- Myers-Scotton, Carol 1995. *Social Motivations for Codeswitching. Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press
- Myers-Scotton, Carol og Janice L. Jake 1995/2000. Matching lemmas in a bilingual language competence and production model: evidence from intrasentential code-switching. Gjengitt i: Li Wei (red.) *The bilingualism reader*. London: Routledge
- Myklebust, Randi 1993. Undervisning på to språk. En analyse av den tokulturelle klassemodellen i Oslo – med vekt på den tospråklige undervisningen i matematikk og o-fag. I: *NOA* 17

- Nistov, Ingvild 2001. *Referential choice in L2 narratives. A study of Turkish adolescent immigrants learning Norwegian*. Universitetet i Oslo
- NRK. *Norsk for nybegynnere*. www.nrk.no
- Poole, Deborah 1992. Language socialization in the second language classroom. I: *Language learning* 42 (4): 593-616.
- Poplack, Shana 1979/80/2000. Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. Gjengitt i: Li Wei (red.) *The bilingualism reader*. London: Routledge
- Psathas, George 1995. *Conversation analysis. The study of talk-in-interaction*. London: Sage Publications
- Romaine, Suzanne 1995. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishers
- Rosten, Monika 2006. "Alle marihøner i Norge snakker norsk!" *En antropologisk studie av inkludering og deltagelse i Osloskolen*. Masteroppgave i sosialantropologi. Universitetet i Oslo
- Skutnabb-Kangas, Tove 1981. *Bilingualism or not. The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters
- Skutnabb-Kangas, Tove 1986. *Minoritet, språk och rasism*. Stockholm: Liber
- Skutnabb-Kangas, Tove 1988. Multilingualism and the education of minority children. I: Jim Cummins og Tove Skutnabb-Kangas (red.) *Minority education: From shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters
- Slang.no. www.slang.no
- Språkrådet. *Deklarasjon om nordisk språkpolitikk*. www.sprakrad.no
- SSB 2006a. *Folkemengde etter innvandringskategori og landbakgrunn*. www.ssb.no

- SSB 2006b. *Innvandrerbefolkningen og personer med annen innvandringsbakgrunn, etter kjønn, landbakgrunn og alder*. www.ssb.no
- Svendsen, Bente Ailin 2004. *Så lenge vi forstår hverandre. Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo*. Universitetet i Oslo
- Svendsen, Bente Ailin 2005. Å språke – språking. I: Helene Uri (red.) (*Nesten*) *alt du trenger å vite om norsk. 52 om språk*. Kunnskapsforlaget Aschehoug og Gyldendal
- Svennevig, Jan 2001. *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: LNU Cappelen Akademiske Forlag
- Thomas, Wayne og Virginia Collier 2002. *A national study of school effectiveness for language minority student's long-term academic achievement*. Center for research on education, diversity and excellence. University of California
- Türker, Emel 2000. *Turkish-Norwegian codeswitching. Evidence from intermediate and second generation Turkish immigrants in Norway*. Universitetet i Oslo
- Türker, Emel (under publisering). *How to tell a story? Narratives of 5- and 9-year-old Turkish-Norwegian bilinguals*. Uppsala Proceedings. International Conference on Turkish Linguistics 2006
- UD. *Kunnskapsløftet – fag og læreplaner. Læreplan i norsk*. www.utdanningsdirektoratet.no
- UFD 1998. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Norsk som andrespråk for språklige minoriteter*. Utdannings- og forskningsdepartementet
- UFD 2003a. *Strategiplan: Likeverdig utdanning i praksis!* Utdannings- og forskningsdepartementet
- UFD 2003b. *Veiledning til læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) 2003. Tospråklig opplæring for språklige minoriteter i grunnskolen*. Utdannings- og forskningsdepartementet.

UFD 2005. *Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005-2009*. Utdannings- og forskningsdepartementet.

Utdanning 01.03.04. *Minoritets elever blir nektet å snakke morsmål*. www.utdanning.ws

Valvatne, Helene og Margareth Sanvik 2002. *Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Cappelen Akademiske Forlag

Wray, Alison, Kate Trott og Aileen Bloomer 1998. *Projects in linguistics. A practical guide to researching language*. London: Arnold

Østberg, Sissel 2003. *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget

Aarsæther, Finn 2002. På vei mot en flerkulturell skole. I: *Tospråklig opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen*. Rapport fra konferanse. Høgskolen i Oslo. Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen.

Aarsæther, Finn 2004. *To språk i en tekst. Kodeveksling i samtaler mellom pakistansk-norske tiåringer*. Universitetet i Oslo

Vedlegg

1. Informasjonsskriv til foreldrene

Kjære foreldre til tyrkisktalende elever i 5a

Som masterstudent i Norsk som andrespråk ved Universitetet i Oslo, er jeg i gang med et prosjekt i forbindelse med masteroppgaven min. Jeg vil at oppgaven min skal sette fokus på at tospråkighet er noe positivt og bør ses på som en ressurs. Med prosjektet vil jeg vise at bruk av to eller flere språk bør ses på som en naturlig del av hverdagen i norsk skole.

I tillegg til å være i klasserommet og observere, vil jeg samle inn materiale til prosjektet på to måter. Elevene som blir plukket ut til prosjektet vil fortelle noen historier. Dette vil bli filmet. Elevene skal også fylle ut et spørreskjema. Dere kan ta kontakt med meg om dere ønsker å se spørreskjemaet som elevene skal fylle ut.

Hensikten med dette brevet er å be dere som foreldre om tillatelse til å gjennomføre prosjektet som beskrevet over. Jeg ber dere derfor om å fylle ut svarslippen som er lagt ved hvis dere tillater at barnet deres er med i prosjektet.

Alle opplysninger om elevene blir bare brukt i forskningssammenheng, og alle personopplysninger blir behandlet konfidensielt. Dataene anonymiseres ved prosjektslutt hvis annet ikke blir avtalt. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Jeg har vært i kontakt med skolen på forhånd, og all aktivitet vil gjennomføres i samråd med klasselærer, avdelingsleder på 5. klassetrinn og veilederen min Finn Aarsæther, 1. amanuensis ved Universitetet i Oslo. Elevene stiller frivillig som informanter til prosjektet, og det er mulig for elevene å trekke seg underveis.

Jeg ber dere om å fylle ut den vedlagte svarslippen innen _____. Hvis det er noe dere lurer på om prosjektet er det bare å ta kontakt med meg per brev, e-post eller telefon (telefonnummer og adresser over).

Med vennlig hilsen Åse Lund

Svarslipp leveres til klasselærer innen _____

Skriv under her hvis dere gir tillatelse:

Som foreldre/foresatte gir jeg/vi tillatelse til at mitt/vårt barn kan delta i mastergradsprosjektet som er beskrevet i informasjonsskrivet.

Foreldre/foresattes underskrift:

2. Spørreskjema til foreldrene

Kjære foreldre til _____

Som dere sikkert husker har _____ fått lov til å være med i mastergradsprosjektet mitt. For at all informasjon som kommer med i oppgaven skal være riktig, vil jeg gjerne stille dere noen spørsmål. Når dere har svart på spørsmålene, kan dere sende dem med _____ på skolen. Tusen takk for hjelpen.

Hvor ble _____ født?

☐ Norge ☐ Tyrkia ☐ Annet land: _____

Når begynte _____ i barnehage?

Hvor ble mor født?

☐ Norge ☐ Tyrkia ☐ Annet land: _____

Hvor lenge har mor vært i Norge?

_____ år

5. Hvor ble far født?

☐ Norge ☐ Tyrkia ☐ Annet land: _____

6. Hvor lenge har far vært i Norge?

_____ år

Med vennlig hilsen Åse Lund

3. Spørreskjema til tospråklig lærer

1) Hvilke språk kan du?

2) Hvilket språk bruker du mest når du snakker med tyrkisktalende elever?

a) Alene med en elev?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ tyrkisk og norsk like mye

b) I klasserommet med alle de andre elevene?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ tyrkisk og norsk like mye

c) I grupper med bare tyrkisktalende elever?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ tyrkisk og norsk like mye

d) Utenfor klasserommet?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ tyrkisk og norsk like mye

3) Hvilket språk bruker de tyrkisktalende elevene mest når de snakker til deg?

a) Alene med deg?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ tyrkisk og norsk like mye

b) I klasserommet med alle de andre elevene?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ tyrkisk og norsk like mye

c) I grupper med bare tyrkisktalende elever?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ tyrkisk og norsk like mye

d) Utenfor klasserommet?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ tyrkisk og norsk like mye

4) Hvilket språk bruker de tyrkisktalende elevene mest når de snakker med hverandre?

a) I klasserommet med alle de andre elevene?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ tyrkisk og norsk like mye

b) I grupper med bare tyrkisktalende elever?

☐ tyrkisk ☐norsk ☐tyrkisk og norsk like mye

c) Utenfor klasserommet?

☐ tyrkisk ☐norsk ☐tyrkisk og norsk like mye

4. Spørreskjema til elevene

Navn: _____

Språkferdigheter

- 1) Hvilke språk kan du?
- 2) Når lærte du norsk?
- 3) Når lærte du de andre språkene?
- 4) Har du gått i barnehage?
- 5) Kan du lese på norsk? Hva leser du?
- 6) Kan du lese på tyrkisk? Hva leser du?
- 7) Kan du lese på andre språk? Hva leser du?
- 8) Kan du skrive på norsk? Hva skriver du?
- 9) Kan du skrive på tyrkisk? Hva skriver du?
- 10) Kan du skrive på andre språk? Hva skriver du?

Familie

- 11) Hvilke språk kan mamma?
- 12) Hvilke språk kan pappa?

Språkbruk og språkvalg

13) Hvilke(t) språk pleier du å bruke når du snakker med disse personene (du kan krysse av på flere alternativer):

a) Med mamma?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ andre språk: _____

b) Med pappa?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ andre språk: _____

c) Med søsken?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ andre språk: _____

d) Med andre i familien?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ andre språk: _____

e) Med elevene på skolen?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ andre språk: _____

f) Med venner på skolen?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ andre språk: _____

g) Med venner utenfor skolen?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ andre språk: _____

14) Hvilke(t) språk pleier disse personene å bruke når de snakker til deg (du kan krysse av på flere alternativer):

a) Mamma?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ andre språk: _____

b) Pappa?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ andre språk: _____

c) Søsken?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ andre språk: _____

d) Andre i familien?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ andre språk: _____

e) Elevene på skolen?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ andre språk: _____

f) Venner på skolen?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ andre språk: _____

g) Venner utenfor skolen?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ andre språk: _____

Språkbruk i klasserommet

15) Hvilket språk bruker du mest når du snakker til den tospråklige læreren?

a) Alene med den tospråklige læreren?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ tyrkisk og norsk like mye

b) I klasserommet med alle de andre elevene?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ tyrkisk og norsk like mye

c) I grupper med bare tyrkisktalende elever?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ tyrkisk og norsk like mye

d) Utenfor klasserommet?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ tyrkisk og norsk like mye

16) Hvilket språk bruker den tospråklige læreren mest når han snakker til deg?

a) Alene med deg?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ tyrkisk og norsk like mye

b) I klasserommet med alle de andre elevene?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ tyrkisk og norsk like mye

c) I grupper med bare tyrkisktalende elever?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ tyrkisk og norsk like mye

d) Utenfor klasserommet?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ tyrkisk og norsk like mye

17) Hvilket språk bruker du mest når du snakker med elevene i klassen?

a) I klasserommet med alle de andre elevene?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ tyrkisk og norsk like mye

☐ andre språk: _____

b) I grupper med bare tyrkisktalende elever?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ tyrkisk og norsk like mye

☐ andre språk: _____

c) Utenfor klasserommet?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ tyrkisk og norsk like mye

☐ andre språk: _____

18) Hvilket språk bruker elevene i klassen mest når de snakker til deg?

a) I klasserommet med alle de andre elevene?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ tyrkisk og norsk like mye

☐ andre språk: _____

b) I grupper med bare tyrkisktalende elever?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ tyrkisk og norsk like mye

☐ andre språk: _____

c) Utenfor klasserommet?

☐ tyrkisk ☐ norsk ☐ tyrkisk og norsk like mye

☐ andre språk: _____

5. Intervjuguide

Språkbruk:

Hjemme:

Hvilke(t) språk bruker du med mamma?

Hvilket(t) språk bruker mamma til deg?

Hvilke(t) språk bruker du med pappa?

Hvilke(t) språk bruker pappa til deg?

Har du søsken? Hvilke(t) språk bruker du med dem?

Hvilke(t) språk bruker de til deg?

Hvilke(t) språk bruker du hvis både mamma og pappa er der?

Hvilke(t) språk bruker mamma til deg hvis både mamma og pappa er der?

Hvilke(t) språk bruker pappa til deg hvis både mamma og pappa er der?

Hvilke(t) språk bruker mamma til pappa?

Hvilke(t) språk bruker pappa til mamma?

Hvilke(t) språk bruker du hvis både mamma, pappa og søsken er der?

Hvilke(t) språk bruker mamma til deg hvis mamma, pappa og søsken er der?

Hvilke(t) språk bruker pappa til deg hvis mamma, pappa og søsken er der?

Hvilke(t) språk bruker søsken til deg til deg hvis mamma, pappa og søsken er der?

Hvilke(t) språk bruker søsken til mamma/pappa hvis mamma, pappa og du er der?

Hvilke(t) språk bruker du hvis du møter søsken på skolen?

Hvilke(t) språk bruker de til deg?

Hvilke(t) språk bruker du med andre i familien? Besteforeldre, tanter/onkler, kusiner/fettere?

Hvilke(t) språk bruker de til deg?

Skolen:

I klasserommet:

Hvilke(t) språk bruker du hvis du samarbeider med annen tyrkisktalende elev i timen?

Hvilke(t) språk bruker du hvis du spør en annen tyrkisktalende elev om noe i timen, selv om det andre rundt som ikke forstår tyrkisk?

Omvendt?

I friminuttet:

Hvem leker du med?

Hva gjør du vanligvis?

Hvilke(t) språk bruker du hvis du er alene med tyrkisktalende kamerat?

Hvilke(t) språk bruker du hvis du snakker med en tyrkisktalende kamerat, men det er andre til stede?

Med tospråklig lærer:

Hvilke(t) språk bruker du til han/han til deg?

I timen?

I klasserommet når det ikke er time?

I friminuttet?

Hvis du møter han utenfor skolen (butikken, på gata, på bussen etc.)?

Andre situasjoner (fritidsaktiviteter, venner utenfor skolen):

Hva gjør du i fritiden?

Gjør du noe i fritiden med andre tyrkisktalende?

Hvilke(t) språk bruker du?

Pleier du å leke med noen når du ikke er på skolen?

Hvem leker du med?

Hvilke(t) språk bruker du?

Metaspråklig bevissthet:

(Hvis du snakker med en som kan både tyrkisk og norsk):

Er det slik at du snakker tyrkisk i noen situasjoner og norsk i andre? Hvis du gjør det, kan du si noe om hvorfor?

Hender det at du veksler mellom norsk og tyrkisk i samme samtale? Hvis du gjør det, har du noen tanker om hvorfor? Med hvem? I hvilke sammenhenger?

Hvilke(t) språk bruker hvis du er sint på noen?

Hvilke(t) språk bruker du når du er glad?

Hvilke(t) språk bruker du når du er lei deg?

Har du noen tanker om hvorfor?

Identitet:

Hvis du skal si hvem du er. Hva sier du da? (er du tyrkisk, norsk, norsk-tyrkisk)

Hva svarer du hvis noen spør deg hvor du kommer fra? Hvis du har vært i Tyrkia på ferie for eksempel, har det hendt at noen har spurt deg hvor du kommer fra der også? Hva svarer du da? Hva føler du deg mest som?

Synes du det er fint å kunne to språk? Vokse opp i ett land og ha bakgrunn i et annet? Tilhøre to kulturer?

Hvordan synes du det er at dere har fått opplæring i tyrkisk, får lov til å bruke tyrkisk på skolen?

Ser du på tyrkisk tv? Norsk tv? Hører tyrkisk musikk etc.?